

“En tiennyt, että taiteessa voi olla näin paljon järkeä!”
Nuorten taidetyöpajat Komin tasavallassa Venäjällä – suomalaisen
taidekasvatuksen mahdollisuudet kansainvälisessä ympäristössä

Emilia Mustajärvi
Enni Remes
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Taiteiden tiedekunta
Lapin yliopisto
2019

LAPIN YLIOPISTO, TAITEIDEN TIEDEKUNTA

Työn nimi: ”En tiennyt, että taiteessa voi olla näin paljon järkeä!” Nuorten taidetyöpajat Komin tasavallassa Venäjällä – Suomalaisen kuvataidekasvatuksen mahdollisuudet kansainvälisessä ympäristössä

Tekijät: Emilia Mustajärvi, Enni Remes

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus.

Työn laji: Pro gradu -tutkielma.

Sivumäärä: 128 + lähteet ja liitteet

Vuosi: 2019

Tiivistelmä: Tutkimuksen aiheena ovat kansainväliset taidetyöpajat Venäjällä Komin tasavallassa keväällä ja syksyllä 2018. Taidetyöpajojen taustalla on Living in the Landscape -hanke, joka on osa ASAD:in toimintaa. Tutkimus koostuu toukokuun 2018 ympäristötaidetyöpajasta kansainvälisessä kesäkoulussa Living in the Landscape -projektissa sekä syyskuun 2018 nuorille ohjatuista ympäristötaidetyöpajoista. Tutkimuksen konteksti on hankkeen lisäksi Venäjä, jonka kulttuuria ja yhteiskuntaa sekä sen toimintatapoja suomalaisen voi olla vaikea täysin ymmärtää. Tutkimus on pyritty toteuttamaan kulttuurisensitiivisesti ja kestävän kehityksen periaatteita noudattaen. Taidetyöpajoissa on toteutettu suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista suomalaista kuvataidekasvatusta, johon kuuluu toiminnallisuus, moniaistisuus ja monikulttuurisuus sekä kestävän kehityksen näkökulmat. Tutkimusmetodina on käytetty taideperustaista toimintatutkimusta, jossa on myös tapaustutkimuksen piirteitä. Tutkimusaineistona on ollut työpajoissa tehdyt havainnot, kuvat, videot ja äänitteet sekä osallistujilta kerätyt palautelomakevastaukset, joita on analysoitu laadullisen analyysin menetelmillä. Kevään 2018 työpajaan, jossa toteutettiin yhteisöllisesti pajusta ja roskista ympäristötaideteos, osallistui monista eri maista tulevia nuoria ja aikuisia. Syksyn 2018 kolmeen työpajaan Syktyvkarissa osallistuivat yhden julkisen koulun teini-ikäiset oppilaat sekä kuvataidekoulun kaksi teini-ikäisten oppilaiden ryhmää.

Tutkimus osoittaa, että kaikenlaisista taustoista tulevat ihmiset voivat nauttia yhteisöllisen ympäristötaiteen tekemisestä ja saada siitä työkaluja tutkia elämän eri ilmiöitä uudenlaisesta näkökulmasta, visuaalisesti ja esteettisesti. Ympäristötaiteen avulla ihminen voi tutkia omaa luontosuhdettaan. Komilaiset nuoret ovat kiinnostuneita ympäristönäkökulmista ja ympäristö- sekä katutaiteesta. Heille kansainväliseen työpajaan osallistuminen on ollut kansainvälisyyskokemus, joka on innostanut heitä tutustumaan muihin kulttuureihin ja opiskelemaan vieraita kieliä. Koulutusviennin näkökulmasta suomalainen taidekasvatus toimii hyvin kansainvälisessä ympäristössä sen sisältämän itseään tutkivan, kehittävän ja kritisoivan luonteensa vuoksi. Paikkalähtöinen taide voi nostaa esiin yhteisön piileviä ongelmia ja helpottaa niistä puhumista.

Keskeiset käsitteet: kuvataidekasvatus, kansainvälisyys, työpajat, yhteisöllinen taidekasvatus, taidekasvatus, ympäristötaide, ympäristökasvatus, yhteisöllinen taidekasvatus, roskataide, roskaaminen, kierrätystaide, kestävä kehitys, Komi, Venäjä, nuoruus, murrosikä, taideperustainen toimintatutkimus, koulutusvienti, toimintatutkimus, katutaide, paikkasidonnainen taide, yhteisötaide, taidepajat, workshopit, luontosuhde

Muita tietoja: Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X
Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

UNIVERSITY OF LAPLAND, FACULTY OF ART AND DESIGN

The name of the pro gradu thesis: "I didn't know that art can make so much sense!"

Art workshops for young people in Komi Republic, Russia – The possibilities of Finnish Art Education in an international environment

Writers: Emilia Mustajärvi, Enni Remes

Degree programme / subject: Art Education

Type of the work: pro gradu thesis

Number of pages: 128 + attachments

Year: 2019

Summary: This study examines international art workshops in Komi Republic, Russia in spring and autumn 2018. The background of the workshops is the project called Living in the Landscape, which is part of the ASAD network's activities. The study consists of an environmental art workshop in international Summer School in May 2018 and environmental art workshops for young students in September 2018. In the addition of the project, the context for this study is also Russia. The Russian culture and society and its policies can be hard to understand for the Finns. The study aimed to be culturally sensitive and sustainable. The art workshops have been designed with the Finnish national curriculum for art education in schools, of which functionality, multisensory experience and multiculturalism are part of. The method of research has been art-based action research with traits of case study as well. The data for this pro gradu research has been observations, photos, videos and recordings, as well as the feedback forms the participants, which have been analysed with qualitative analysis methods. The art workshop in spring 2018 had young and adult participants from many countries. The three workshops in September 2018 in Syktyvkar had students from a public school and two student groups from a private art school, both with teenager students.

This study shows how people from all kinds of backgrounds can enjoy making environmental community art and gain tools for examining the phenomena of life from a different perspective, visually and aesthetically. With environmental art one can study their own relationship with nature. The young people of Komi are interested in environmental views, environmental art and street art. For them participating in an international workshop is an experience of internationality, which has inspired them to learn about other cultures and study foreign languages. From the educational exporting point of view, Finnish art education works well in international environments for its self-examining, developing and critical nature. Place-specific art can bring out the hidden problems of the community and make it easier to speak about them.

Key words: art education, internationality, workshops, communal art education, environmental art, environmental education, trash art, littering, recycling art, sustainable development, Komi Republic, Russia, adolescence, teenagers, art-based action research, educational export, action research, street art, place-specific art, communal art, art workshops, relationship with nature

Other information:

We give a permission for the pro gradu thesis to be used in the library X

We give a permission for the pro gradu thesis to be used in the Provincial library of Lapland X

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI	11
2.1 Living in the Landscape -hanke	11
2.2 Venäläinen yhteiskunta	12
2.3 Venäjän ympäristöpolitiikka	13
2.3 Venäjä koulutusviennin näkökulmasta	17
2.4 Venäläinen taidepedagogiikka	19
3 MENETELMÄT	22
3.1 Toimintatutkimus	24
3.2 Taideperustainen tutkimus metodina	25
3.3 Toimintatutkimuksen syklisyys	26
3.4 Tutkijapositio	27
4 SUOMALAINEN KUVATAIDEKASVATUS	32
4.1 Ympäristötaidekasvatus	34
4.2 Yhteistoiminnallisuus	35
4.3 Oppimisympäristöt	37
4.4 Nuoruus ikävaiheena ja sen tuomat muutokset nuoren ajatteluun	38
4.5 Pohjoinen kuvataidekasvatus	40
4.6 Ympäristö- ja yhteisötaide	41
4.7 Havainnointi ja taiteellinen ajattelu	44
5 PROJEKTIN JA TOIMINNAN KUVAUS	48
5.1 Paju- ja roskatyöpaja	48
5.2 Toukokuun ja syyskuun LiLa-näyttelyt	52
5.3 Syyskuun työpajojen valmistelu ja suunnittelu	53
5.4 TYÖPAJAT SYKSYLLÄ 2018	55
5.4.1 Materiaalivalinnat	56
5.4.2 Työpajojen tuntisuunnitelmat ja tavoitteet	57
5.4.3 Reduzhka I -työpaja	58
5.4.4 Russian Gymnasium -työpaja	64
5.4.5 Reduzhka II -työpaja	68
5.5 YHTEENVETOA	74
6 ANALYYSIMENETELMÄT	75
6.1 Aineiston louhinta	75

6.2 Raaka-aineen rikastaminen eli analysointi	77
6.3 Sisällönanalyysi toiminnan kuvauksesta.....	78
6.4 Haastattelulomakkeiden analyysi.....	79
6.5 Tulosten yleistettävyys	81
6.6 Tutkimuksen luotettavuus.....	82
6.7 Toimintatutkimuksen haasteita.....	83
6.8 Aineiston keruun haasteita.....	85
7. ANALYYSI JA TULOKSET	87
7.1 Aika ja sen puute	87
7.2 Kansainvälisyys.....	89
7.3 Haasteita	91
7.3.1 Dialogin haasteet.....	92
7.3.2 Ristiriitoja	96
7.4 Työtavat	98
7.4.1 Piha oppimisympäristönä.....	98
7.4.2 Performatiivisuus kuvataidekasvatuksessa	100
7.4.3 Materiaalit.....	101
7.4.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen	103
7.4.6 Kaksi ohjaajaa työpajassa.....	106
7.4.7 Referenssikuvien käyttö ja merkitys	107
7.4.7 Arviointi	108
7.4.8 Paikkalähtöisyys	110
7.4.9 Ympäristötietoisuus ja havainnointi	113
7.5 Oppiminen.....	115
7.5.1 Mitä opimme kuvataidekasvattajina	116
7.5.2 Osallistujien oppimisen kokemukset	117
7.5.3 Venäläisen kuvataideopetuksen piirteitä.....	119
7.6 Taidetyöpajojen onnistuminen.....	122
8 POHDINTA.....	126
LÄHTEET	129
LIITTEET	138

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmamme käsittelee suomalaisen taidekasvatusmetodien ja ympäristötaidekasvatuksen kasvatuksellisten aspektien kohtaamista nuorten kanssa Komin Tasavallassa Venäjällä. Tutkimme suomalaisen kuvataidekasvatuksen erityispiirteitä ja ympäristötaidekasvatuksen haasteita ja vahvuuksia meille vieraaseen kulttuuriin vietyinä ja siihen peilaten. Pro gradu -tutkielmamme taustalla on kansainvälinen *Living in the Landscape* -hanke, jonka kesäkouluun osallistuimme keväällä 2018 Komin tasavallassa Venäjällä. Hankkeen tarkoituksena oli poikkitieteellisenä yhteistyönä tutkia ja analysoida maisemaa, ihmisten jokapäiväistä elämää sekä nykytaiteen ja traditioiden kohtaamista Komin tasavallassa. Hanke huipentui syys - lokakuussa 2018 pidettyihin kahteen taidenäyttelyyn Syktyvkarin yliopistolla sekä Komin kansalliskirjastossa. Käytämme *Living in the Landscape* -projektista jatkossa lyhennettä LiLa.

Toukokuussa kesäkoulun pop-up -näyttelyssä Syktyvkarissa esittelimme ohjaamamme paju- ja roskataidetyöpajan tuloksia. Nuoret olivat kiinnostuneita ympäristötaiteen nostamista ajatuksista ja teemoista. Näyttelyn herättämien ajatusten ja siitä nousseiden kokemusten pohjalta suunnittelimme taidetyöpajoja komilaisnuorille. Syyskuussa 2018 LiLan näyttelymatkan yhteydessä vierailimme pitämässä taidetyöpajoja kahdelle Reduzhka -kuvataidekoulun nuorten ryhmälle sekä yhdelle 14-vuotiaiden oppilasryhmälle Russian Gymnasiumissa. Työpajat tapahtuivat kolmen vuorokauden aikana. Työpajojen perustana oli suomalainen peruskoulun kuvataiteen opetussuunnitelma, josta käytämme lyhennettä POPS (2014).

Maailma on globalisoitumassa. Suomen peruskoulusta on oltu kiinnostuneita ympäri maailmaa. Suomella on suuri potentiaali koulutusvientiin. Kasvatusalan ammattilaisten tulee miettiä kriittisesti suomalaisten opetusmetodien ja -filosofioiden sopivuutta eri kulttuureihin ja yhteiskuntiin. Kuvataidekasvattajina olemme kiinnostuneita erilaisista taidekäsitteistä ja taiteen opetuksen menetelmistä. Taidetta ajatellaan modernistisissa traditioissa universaaliksi kieleksi, mutta taiteen sisältämä vapaus saattaa tehdä sen

opettamisen haasteellisemmaksi kuin esimerkiksi kaikille yhteiset rajat asettava matematiikka. Nykyaide näkee taiteen sen sijaan paikkasidonnaisena. Lapissa ja muualla pohjoisessa globalisaation ongelmat näyttäytyvät hyvin samankaltaisina: huoli ilmastonmuutoksesta, kylmien ja maaseudun autioituminen ja luonnon sietokyky sekä sen koskemattomuuden varjelu turismin kasvaessa elinkeinona.

Oma suhteemme ja kiinnostuksemme tutkielmamme teemoihin sekä siihen, että se toteutettiin juuri Venäjällä, on kehittynyt pitkällä aikavälillä. Meitä yhdistää kiinnostus Venäjään, sen kulttuuriin, ihmisiin ja taiteeseen. Meistä molemmilla on henkilökohtaisia kokemuksia venäläisestä tai itäeurooppalaisesta taideopetuksesta. Tästä mieleenpainuvimpina eroavaisuuksina suomalaiseseen taideopetukseen on jäänyt mieleen opiskelijoiden töiden suorasukainen arvostelu, keskeneräiseen työhön jopa konkreettisesti puuttuminen ja työn loppuun saattaminen. Opiskelijoiden töiden keskinäinen vertailu ja paremmuusjärjestykseen laittaminen on myös tuntunut suomalaiseseen taideopetukseen tottuneesta hieman hämmentävältä. Kokemustemme mukaan venäläinen taide on ensisijaisesti kauneutta, koristelua ja huippuunsa hiottua tekniikkaa. Alkuoletuksemme olikin, että meidän yhteisöllinen tapamme opettaa kuvataidetta nykytaiteen keinoin on venäläisnuorille ja myös opettajille vierasta tai jopa outoa. Tästä lähtökohdasta lähdimme tekemään taideperustaista interventiota venäläiseen taideopetukseen.

Koko LiLa oli luonteeltaan kokeileva, koska se oli ensimmäinen tässä muodossa järjestetty kesäkoulu. Kokeilevuutta voidaan pitää yhtenä toimintatutkimuksen piirteinä, ja tutkimuksemme on taideperustaista toimintatutkimusta. Kokeilevuus tuo tutkimukseen tietynlaisen autenttisuuden, joka saattaa paljastaa käsityksistä ja suhtautumisesta ehkä enemmänkin kuin tutkimukseen osallistuvien kanssa valmiiksi hyvin suunniteltu ja pohjustettu toiminta ja sen tutkiminen. Jos toimintatutkimus nähdään tapana hahmottaa tutkimuksen ja tutkittavan todellisuuden välinen suhde (Kuula, 1999, s. 10), voidaan ajatella, että tästä hahmottamisesta nousee tutkimuskysymys eli se, mitä halutaan hahmottaa. Omassa tutkimuksessamme selvitämme, miten taideperustainen ympäristökasvatus integroituu vieraassa kulttuurissa, mutta Suomeen verrattuna yhtä lailla pohjoisissa olosuhteissa. Millaisia haasteita omat toimintatapamme kohtaavat kotikentän ulkopuolella? Mitä meidän tulisi kehittää omassa toiminnassamme, jotta se

ottaisi paremmin huomioon osallistujat sekä suomalaiselle taidekasvatukselle vieraan kontekstin?

Tapaustutkimuksen näkökulmasta tutkimuksemme kiinnittyy suomalaisen kuvataidekasvatuksen kannalta perusasetelmaan, johon törmää oppilaiden painiessa oman identiteettinsä kanssa, itsevarmuuden ja epävarmuuden tasapainolaudalla. Tämä asetelma hahmottuu ja korostuu venäläisen taideopetuksen ja suomalaisen taidekasvatuksen kohtaamisessa, joka aikaisemman kokemuksemme mukaan konkretisoituu muodon ja sisällön vastakkainasettelussa, tekniikan ja taiteellisen ajattelun vuoropuhelussa tai sen puutteessa, sekä siinä, mitä voisimme toisiltamme oppia. Tutkimuskysymyksemme on: miten suomalaisen taidekasvatuksen ympäristö- ja yhteisötaidenäkökulma toimii kansainvälisessä ympäristössä?

Aineistonamme toimivat Komin matkoilla toteuttamamme työpajat niin Kozlovkan kylässä keväällä 2018 kuin Syktyvkarin kaupungissa syksyllä 2018 ja niissä tekemämme havainnot, huomiot, keskustelut, kuvalliset ja nauhoitetut dokumentoinnit, suullisesti ja lomakkeilla kerätyt haastattelut ja palautteet sekä tutkimuspäiväkirjat, jotka toimivat muistin tukena ja kokemusten tallenteina.

Tutkimuksemme muotoutui lähes yhtä monitahoiseksi ja polveilevaksi kuin Vym-joen mutkat, joissa tutkimuksemme kenttäosuus toteutettiin. Tutkimuksemme tapahtui LiLa-hankkeen puitteissa, joka koostui kahdesta eri matkasta Komin tasavaltaan viiden kuukauden ajanjakson sisällä. Molemmat matkat olivat hyvin eriluonteisia sekä sisällöltään että toimintamuodoiltaan. Tuomme seuraavaksi esille, millaisista luvuista tutkielmamme koostuu, jotta lukijan on helpompi ymmärtää tutkimuksemme eri vaiheita.

Luvussa kaksi esittelemme tutkimuksemme kontekstin, eli missä, milloin ja kenen kanssa tutkimuksemme on toteutettu. Kontekstiluvuissa esittelemme LiLa-hankkeen ja käsittelemme Venäjää yhteiskuntana ja kulttuurina, joka muodosti tutkimuksemme kontekstin ja vaikutti luonnollisesti sekä näkökulmaamme että toimintamme valintaan ja sitä kautta tutkimukseemme.

Kolmas luku käsittelee tutkimuksemme menetelmiä. Menetelmäluvussa esittelemme ne tutkimusmenetelmät, joilla tutkimuksemme on toteutettu. Viimeisessä luvussa pohdimme myös menetelmien sopivuutta tutkimukseemme nähden sekä niitä haasteita, joita tutkimuksessamme ilmeni menetelmiin nähden. Tuomme menetelmät tutkimuksessamme esiin heti kontekstin jälkeen, jotta lukija toiminnankuvausta lukiessaan on tietoinen tutkijapositionistamme, joka on vaikuttanut valintoihimme jo tutkimuspäiväkirjoja kirjoittaessamme. Toimintatutkimuksen sisältämä menetelmien kirjo ja ennakoimattomuus on yksi tutkimustamme määrittävä tekijä: kuin sukellus keväiseen hyiseen jokeen ja sieltä kuivalle maalle kapuaminen.

Pro gradu -tutkielman neljäs luku käsittelee tutkimuksemme teoriaa. Jo ennen ensimmäistä matkaa kartoittaessamme omia ennakkokäsityksiämme tulimme tietoisiksi siitä, että toimintamme tulisi pohjautua suomalaiseen taidekasvatusteoriaan ja suomalaiseen opetussuunnitelmaan, koska ajattelimme pääsevämme toteuttamaan tutkimuksemme toiminnallisen osuuden kouluissa ensimmäisen matkan aikana. Kouluvierailut eivät kuitenkaan toteutuneet ja toimintamme ensimmäisellä matkalla keskittyi yhteisötaiteen ja ympäristötaiteen toimintamuotoihin ja niiden toteuttamiseen improvisoiden. Tämä avasi uusia näkökulmia sekä tutkimukseemme että taidekasvatukseen mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Tästä syystä teoriaosuutemme käsittelee toimintamme pohjalta valikoituneita suomalaisten taidekasvattajien näkemyksiä taidekasvatuksesta, ympäristötaiteesta, yhteisötaiteesta sekä taidekasvatuksen tavoitteista.

Suomalaisen kuvataidekasvatuksen filosofisia lähtökohtia sekä estetiikan ja etiikan välistä suhdetta on jo vuosikymmeniä tutkinut Aalto-yliopiston kuvataiteen tutkimuksen ja opetuksen professori Juha Varto. Pohjoisuuteen ja ympäristö- ja yhteisötaiteisiin ovat perehtyneet Lapin yliopiston Mirja Hiltunen ja Timo Jokela. Lapin yliopistossa sekä Taideakatemiassa vaikuttavien Jaana Erkkilän, Kevin Tavinin sekä Varton ajatusten pohjalta käsittelemme havainnointia ja taiteellista ajattelua. Muun muassa Henriikka Yliriskun ja Meri-Helga Mantereen artikkeleiden pohjalta osoitamme ympäristökasvatuksen paikan ja merkityksen suomalaisessa taidekasvatuksessa ja rajaamme teorian kohti ympäristötaidetta ja yhteisötaidetta ympäristökasvatuksen

välineinä, mutta myös itsellisinä taidemuotoina. Näitä avaamaan käytämme muun muassa Jokelan ja Ossi Naukkarisen teoksia.

Taiteen tohtori Sirkka Laitinen on väitöskirjassaan *Hyvää ja kaunista* (2003) tutkinut kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Teos käsittelee suomalaisnuorten kokemuksia kuvataidekasvatuksesta. Teos tuo hyvin esille suomalaisen taidekasvatuksen tavoitteita ja perusperiaatteita. Se kuvaa nuorten tunteja taiteen tekemisestä ja lopputuloksista taidekasvatuksen pyörteissä. Käytämme teosta useassa eri kohtaa osoittamaan suomalaisen taidekasvatuksen piirteiden toteutumista tutkimuksessamme. Lisäksi aineistomme pohjalta näimme tarpeelliseksi avata myös nuoruuden, ryhmätyöskentelyn sekä oppimisympäristöjen käsitteitä.

Viidennen luvun toimintakertomus on kesän lämmössä kuivattelua. Tässä luvussa kerromme toukokuun ja syyskuun matkoista ja niiden tapahtumista ja toiminnasta kuten ne koimme. Kerromme tässä luvussa myös niistä taidenäyttelyistä, jotka LiLa-projektin puitteissa toteutettiin ja niiden vaikutuksesta toimintaamme. Toiminnan kuvaus -osiossa kerromme syyskuun matkan taidetyöpajojen suunnittelusta, niiden vaatimista järjestelyistä, toteutumisesta sekä taidetyöpajojen sisällöistä ja tavoitteista. Toiminnan kuvauksessa olemme käyttäneet tutkimuspäiväkirjoja muistimme tukena ja tuomaan esille yksityiskohtia tapahtumista. Toiminnan kuvaus toimii samalla tutkimuksemme laajimpana aineistokokonaisuutena, joka on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Kuudennessa luvussa esittelemme aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät sekä pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja joitain eettisiä ulottuvuuksia. Seitsemännessä luvussa analysoimme aineistoistamme nousseita teemoja valittuun teoriaan peilaten. Tuomme esille lomakehaastattelujen tuloksia ja vertaamme niitä toiminnankuvauksesta sisällönanalyysillä tuotettuihin tuloksiin sekä pohdimme työpajoissa tekemiämme empiirisiä havaintoja.

Kahdeksannessa luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Tutkimuksemme tavoite on vallitsevien itsestäänselvyyksien tai ajattelutapojen paljastaminen ja tutkiminen, niin

omassa työskentelyssämme kuin suhteessa Venäjään, venäläiseen ja suomalaiseen taidekasvatukseen sekä Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan toimintatapoihin kansainvälisissä projekteissa. Lisäksi tutkimuksemme tavoitteena on prosessin kuvaus ja todentaminen eli vaikutusmekanismien kartoittaminen ja vaihtoehtojen etsiminen sekä tilanteen, tapahtuman ja toiminnan kuvaus.

Toivomme, että tutkimuksemme tuo lukijalle tuoreita näkökulmia kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksiin kansainvälisessä kontekstissa.

2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI

2.1 Living in the Landscape -hanke

LiLa-kesäkoulu toteutettiin Komin tasavallassa, Venäjällä touko-kesäkuussa 2018. Komin tasavalta sijaitsee Uralvuorten länsipuolella Euroopan koillisosassa, noin puolentoista tunnin lentomatkan päässä Moskovasta. Siellä asuu suomensukuisia komeja, mistä se on saanut nimensä, mutta väestö on sekoittunut, ja enemmistö komilaisista puhuu äidinkielenään venäjän kieltä.

Vietimme aluksi kaksi päivää Syktyvkarissa, Komin tasavallan pääkaupungissa tutustuen museokäynneillä Komin etnografiaan, luonnontieteeseen ja taiteeseen. Lisäksi projektiin osallistuvat tutkijat eri yliopistoista pitivät osallistujille luentoja omalta tieteenalaltaan (etnografia, kulttuuriantropologia, ympäristötaidekasvatus) Syktyvkarin valtionyliopistolla.

Kesäkoulun toinen vaihe sisälsi nelipäiväisen kenttätutkimusmatkan Vym-joen varrella sijaitseviin kyliin. Majoituimme pienessä Kozlovkan kylässä perinteisissä komilaishirsitaloissa Dimitri Alekseevin ja Irina Alekseevan vieraina. Kozlovkasta käsin teimme päiväretkiä alueen eri kyliin sekä luontokohteisiin. Kylissä keräsimme eri tieteenalojen metodein materiaalia tulevaan näyttelyyn, joka oli tarkoitus pystyttää kesäkoulun päätteeksi Syktyvkariin. Kuvataidekasvattajille LiLa oli mitä herkullisin asetelma ja mielenkiintoisin konteksti toteuttaa opinnäytetyöhömmme liittyvää tutkimusta. Olemme kiinnostuneita erityisesti maisemasta, paikasta ja identiteetistä sekä siitä, miten ne näkyvät paikallisten nuorten elämässä. Teimme Kozlovkassa kansainvälisen työryhmän kanssa pajusta sekä ympäristöstä löytyneistä roskista installaatioteoksen, joka synnytti pohdintaa osallistujien omasta luontosuhteesta. Kuvasimme installaation tekemiseen osallistuneista henkilöistä valokuvasarjan, joka esitettiin sekä toukokuussa 2018 kesäkoulun päätösnäyttelyssä. LiLa-projekti huipentui syyskuussa 2018 pidettyyn

kaksiosaiseen taidenäyttelyyn Syktyvkarin yliopiston galleriassa sekä Komin kansalliskirjastossa.

Kesäkouluun osallistui maisteri- ja tohtoriopiskelijoita Suomesta Lapin yliopistosta, Ruotsin Uppsalan yliopistosta ja Norjan Arktisesta yliopistosta sekä kaksi luonnontieteiden perusopiskelija Syktyvkarin valtionyliopistosta. Kesäkouluun osallistui yhteensä 12 opiskelijaa sekä 9 tutkijaa tai yliopisto - opettajaa. Käytännön järjestelijöinä oli mukana myös muutamia paikallisia henkilöitä sekä Syktyvkarin yliopiston kansainvälisten asioiden koordinaattori Nadezhda Bazhenova.

Hankkeen tavoitteena hankehakemuksessa on pitkäaikaisen tieteenalojen rajat ylittävän tutkimusyhteistyön kehittäminen osallistuvien maiden ja niiden yliopistojen välille. Monitieteellinen yhteistyö on nähty tarpeelliseksi ilmastonmuutoksen ja globalisaation aiheuttamien haasteiden, kuten väestöllisten, ekonomisten ja ympäristöön liittyvien haasteiden voittamiseksi. LiLan tavoite on ollut löytää kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehityksen mukaisia ratkaisuja ja siten hyödyttää alueen yhteisöjä, ihmisiä ja asianosaisia tahoja. Malli on kehitetty monitieteellisen asiantuntemuksen ja kulttuurisensitiivisyyden pohjalta, jolloin luonnontieteet, ekologia, ympäristötieteet, kirjallisuus, kuvataide, mediateknologia ja kasvatustiede yhdistyvät. Tavoitteena on ollut luoda dialogia ja tukea ihmisiä, jotka asuvat pohjoisilla alueilla ja heidän perinteistä kulttuuriaan ja elämäntapaansa. Yhteistyö tuottaa uutta ymmärrystä, tutkimusaineistoa ja esteettisiä tuotteita sekä prosesseja, jotka voivat tukea ihmisten ympäristöystävällistä asumista pohjoisilla alueilla. Projektin konkreettinen tavoite on suunnitella ja kehittää vuosittainen kansainvälinen kesäkoulu maisteri- ja tohtoriopiskelijoille.

Kesäkoulu kuuluu toimintaan, jota Jokelan johtama Arktisen yliopiston temaattisen verkoston ASAD (Arctic Sustainable Arts and Design) järjestää. Projektin rahoitus on saatu Norjasta, *Nordic-Russian Cooperation in Education and Research* -ohjelmasta, joka on norjalaisen kansainvälisen Koulutusyhteistyökeskuksen alainen. Keväällä 2019 järjestäjät hakevat jatkorahoitusta hankkeelle lähivuodeksi.

2.2 Venäläinen yhteiskunta

Venäläinen yhteiskunta on täysin omanlaisensa ja sitä on hyvin vaikea ymmärtää, analysoida ja järkeillä. Se on vaikeaa jopa Venäjän kansalaisille ja melkein mahdotonta ulkopuolisille, varsinkaan jos ei ymmärrä venäjän kieltä. Lähteitä kokemuksiemme ja ymmärryksemme tueksi oli vaikeaa löytää, koska suurin osa pro gradu -tutkielmamme aiheisiin liittyvistä teoksista ovat venäjän kielellä kirjoitettuja. Jouduimme tukeutumaan pitkälti omiin kokemuksiimme, havaintoihimme, keskusteluihin venäjää äidinkielenä puhuvien henkilöiden kanssa. Luotettavimmaksi lähteeksi voimme katsoa VIExpert -opintojen luennot Helsingin yliopiston alaisessa Aleksanteri-instituutissa elokuussa 2018 sekä huhtikuussa 2019. Tässä luvussa kuvailemme käytettävissä olevien lähteidemme avulla sitä, miten nyky-Venäjän ympäristöpoliittinen tilanne ja lainsäädäntö vaikuttivat niihin puitteisiin, joissa työskentelimme työpajamme aikana.

Venäjä on puoliautoritäärinen valtio ja meidän tulee ottaa huomioon se, millä tavoin hallinto vaikuttaa paitsi ihmisten toimintaan, mutta myös heidän ajatteluunsa. Yksityinen henkilö saattaa olla eri mieltä Venäjän virallisen poliittisen kannan kanssa, mutta Venäjällä säädellään myös mielipidevapautta ja siksi asioista saatetaan vaieta. Näiden asioiden vuoksi muutoshakuisuus ja mielipiteiden ilmaisu taiteen keinoin ei ole itsestäänselvyys Venäjällä. Nyky-Venäjään vaikuttavat vielä Neuvostoliitto ja sen jälkeinen demokratisoinnin aikakausi sekä tämän hetkinen maailmanpoliittinen kiristynvä ilmapiiri. Toisaalta taas internetin myötä liberaalit ajatukset valtaavat alaa Venäjällä. Kaikkien näiden virtauksien takia ei ole helppoa koettaa luoda kuvaa siitä, mitä kaikkea, matkaajalle usein näkymätöntä, yhteiskunnan pinnan alla velloo. Tästä syystä pyrimme erilaisten irrallisten esimerkkien kautta luomaan kuvan siitä, mitkä Venäjän valtiolliset ja näin ollen yhteiskunnalliset ulottuvuudet mahdollisesti vaikuttivat työpajakokemustemme taustalla. Esimerkit koskevat lainsäädäntöä, ympäristöpolitiikkaa, alkuperäiskansojen sekä kansalaisjärjestöjen ja ulkomaalaisten toimijoiden asemaa venäläisessä yhteiskunnassa.

2.3 Venäjän ympäristöpolitiikkaa

Perestroikan aikana ja Neuvostoliiton romahtamisen jälkeen Venäjällä vallitsi avoimuuden ja “demokratisoinnin” aikakausi. Demokratian kehittämiseen virtasi ulkomaista rahaa ja markkinoita avattiin ulkomaisille yrityksille. Venäjälle syntyi myös

erilaisia kansalaisjärjestöjä, jotka ajoivat demokraattisia vaikuttamismahdollisuuksia ja monia muita asioita, kuten ympäristöasioita. Vuodesta 2000 Putinin valtaan astumisen jälkeen kansalaisjärjestöt, demokratia ja ympäristöasioiden hoito ovat heikentyneet merkittävästi lakimuutoksista johtuen. Lainsäädäntö on yksi niistä syistä, jotka vaikeuttavat Venäjän ymmärtämistä ja siellä toimimista. Länsimaisten ihmisten on vaikea ymmärtää sitä, että lait saattavat muuttua Venäjällä hyvin usein ja muutosten perässä pysyminen on vaikeaa. Siksi virkamiehet tai kansalaiset eivät aina tiedä tai muista, mitä lakeja on voimassa tai kuinka niitä tulee noudattaa.

Biologian ja sosiologian filosofian tohtori Maria Tysiachinoukin (2019) 5.2.2019 pitämän luennon mukaan vuonna 2012 Venäjällä tuli voimaan laki “ulkomaalaisista agenteista” (Law on Foreign agents). Vielä vuonna 2014 maassa oli 654 kansalaisjärjestöä. Lain vaikutuksesta järjestöjen määrä laski dramaattisesti, sillä vuonna 2018 järjestöjä oli enää 82. Näistä ympäristöjärjestöjä oli 9. Vielä 2017 ympäristöjärjestöjä oli ollut 13. Laki “ulkomaalaisista agenteista” tarkoittaa, että järjestö, joka ottaa vastaan rahaa ulkomailta täytyy rekisteröityä Venäjällä ulkomaiseksi agentiksi. Jos järjestö kieltäytyy tästä rekisteröinnistä, siitä tulee laitton. Rekisteröidyttyään järjestön toiminta katsotaan lailliseksi. Vuonna 2015 lakia jatkettiin niin, että valtio pystyy luokittelemaan järjestön “ei-toivotuksi järjestöksi” (Law on Undesirable organization), joilla ei ole lupaa rekisteröityä edes ulkomaalaisiksi agenteiksi ja ovat maassa siksi laittomia. Tällaiseksi järjestöksi määriteltiin esimerkiksi Black Sea -järjestö, joka pyrki suojelemaan lohta ja toimi kestävän kalastuksen puolesta. Monet järjestöt siirsivät toimintansa ulkomaille, kuten Planet of Hope, joka taistelee ydinjätettä vastaan Siperiassa Ranskasta käsin. (Tysiachinouk, 2019.)

Laki “ulkomaalaisista agenteista” haittaa järjestöjen toimintaa Venäjällä. Esimerkiksi yhtiöt tai muut toimijat eivät enää puhu “ulkomaalaisille agenteille” (Tysiachinouk, 2019). Me emme kuuluneet mihinkään järjestöön, mutta toimimme välillisesti ympäristöasioiden parissa ulkomaalaisen rahan avulla. Tämä saattaa selittää poliisien käynnin tarkastamassa toimintaamme Kozlovkassa toukokuussa sekä vaikeutemme ja opettajan alkunihkeyden meitä kohtaan, kun pyrimme toteuttamaan taidetyöpajan valtion koulussa.

Turun yliopiston oikeustieteen tutkijatohtori Minna Pappilan (2019) 4.2.2019 pitämän luennon mukaan Venäjällä on paljon ympäristöongelmia, ja poliittinen paino ympäristöasioissa on matala. Poliittisen toiminnan prioriteeteissa talous on ensimmäisellä sijalla, ja tämän jälkeen tulee terveys ja vasta sitten ympäristö. Ilmeisesti ympäristön vaikutuksia terveyteen ei myönnetä ja skeptisyys ilmastonmuutoksen suhteen on korkea. (Pappila, 2019.) Tysiachnioukin (2019) mukaan Putinin astuessa valtaan hänen ensimmäinen tavoitteensa oli talouden kasvattaminen ja vakauttaminen, ja se vaati ympäristönsuojelun vähentämistä. Tästä esimerkkinä on, että vuonna 2000 lakiin "ympäristön suojelemiseksi" (Law on Environmental protection) tehtiin muutos, joka sallii ydinjätteen vastaanottamisen muilta mailta ja sen säilömisen. (Tysiachinouk, 2019.)

Pappila (2019) kertoi 4.2.2019, että Venäjän suurimpia ympäristöön liittyviä ongelmia ovat kierrätyksen puuttuminen ja vanhentuneet tehtaot, joissa on huono jätehuolto. Jätevesistä puhdistetaan vain 40 %. Metsiä hakataan laittomasti. Rakennusten ongelmana on energiatehottomuus muun muassa rakennuksissa, joiden lämpötiloja ei voi säätää, vaan rakennuksissa on sisällä todella kuuma, ja kerääntynyt lämpö päästetään ulos ikkunoista. 45 % väestöstä kärsii ilmansaasteista. Energiahukkaa pahentavat vielä öljyvuodot ja kaasuvuodot, jotka lisäksi tuhoavat ja saastuttavat maa-alueita ja luontoa. (Pappila, 2019.) Tysiachinouk (2019) sanoi 8.2.2019, että Venäjään kohdistuvien pakotteiden vuoksi maalla on ollut vaikeuksia saada tarpeellisia osia öljy- ja kaasuputkien vaihtamista ja korjaamista varten, sillä Venäjällä itsellään on hyvin vähän teollisuutta, joka jalostaa raaka-aineita. Raaka-aineet myydään ulkomaille jatkojalostusta varten ulkomaalaisten tehtaiden tarpeisiin. Tästäkin syystä vain harva ihminen pääsee taloudellisesti edes välillisesti työpaikan kautta hyötymään valtion luonnonrikkauksista. (Tysiachinouk, 2019.)

Työpajamme käsittelivät ympäristökysymyksiä. Niiden aihe oli roskaaminen, mikä on globaali ongelma. Se on aihe, joka on helppo mieltää yksilökeskeiseksi moraalisesti teemaksi eikä näin ollen astu valtion varpaille. Ennen syyskuun matkaa mietimme, saako Venäjällä esimerkiksi kerätä roskia ja jos saa, niin mistä. VIExpert -opinnoissa

akatemiaprofessori ja Helsingin yliopiston aerosoli -ja ympäristöfysiikan professorin Markku Kulmalan (2018) luennolla 24.8.2018, Mustajärvellä selvisi, että “ihmiset saavat kerätä roskaa ja olla huolissaan, mutta eivät osoittaa mieltään”. On veteen piirretty viiva, milloin taide voidaan nähdä mielenosoituksena. Vuonna 2018 Venäjältä on uutisoitu lukuisista pidätyksistä, jotka on tehty esimerkiksi Facebookissa kiertävien meemien vuoksi (Ilta-Sanomat, 2018), rap -artistien esiintymisiä on estetty ja artisteja pidätetty (Yle, 2018). Nuoret tekivät taidetyöpajoissamme hyvinkin vahvoilla viesteillä varustettuja töitä, jotka kuitenkin oli suunnattu ihmisten henkilökohtaisiin yksilöllisiin valintoihin, kuten päihteiden käyttöön eikä esimerkiksi hallituksen toimiin. Nuorten teoksista voi kuitenkin päätellä, että komilaisnuoria kiinnostaisi vaikuttaa asioihin ja tulla kuulluiksi. (kuva 1)



Kuva 1 - Nuorten tekemä päihteisiin liittyvä kantaottava teos. Syyskuu 2018. Kuva: Enni Remes.

Nykypoliittisessa ilmapiirissä on tarkkaan säädeltyä paitsi se, millaista tietoa Venäjältä saa antaa ulkopuolisille, myös se, millaista tietoa tai millaisia tapoja on sallittua tuoda Venäjän sisälle, sanoi Kulmala (2018) luennollaan 24.8.2018. Yksilöillä on rajattu mahdollisuus toimia ja vaikuttaa yhteiskunnassa.

2.3 Venäjä koulutusviennin näkökulmasta

Kasvatuksessa, taiteessa ja opetuksessa on kyse aina myös politiikasta ja ideologiasta. Aalto -yliopiston emeritus professorin Pirkko Pohjakallio kertoo Suomen pääministerin erityisedustajan Antti Pentikäisen mietteitä. Pentikäinen käsittelee työssään Välimeren pakolaiskriisiä ja toimii uskonnollisten ja perinteisten yhteisöjen johtajien verkoston johtajana New Yorkissa. Hän totesi, ettei konflikteja kyetä ratkomaan valtioiden tasolla. Toimivampaa on niiden selvittely ruohonjuuritasolla, uskonnollisissa ja heimoyhteisöissä. (Pohjakallion, 2016, s. 66.) Näin vastasi myös Kulmala (2018) VIExpert -opinnoissa elokuussa 24. päivä, kun Mustajärvi kysyi Choices of Russian Modernization -luennolla, millainen on venäläinen opetussuunnitelma ja miten siihen voi vaikuttaa koulutusviennin näkökulmasta. Venäjällä asiat etenevät ensisijaisesti ihmissuhteiden, eli verkostojen välityksellä (Kulmala, 2018). Hallinnon ja byrokratian kautta on jokseenkin vaikea saavuttaa mitään. Tämä näkyi konkreettisesti siinä, että Syktyvkarin valtionyliopiston kansainvälisyyskoordinaattori järjesti meille kouluvierailun valtion kouluun, jossa hänen oma poikansa oli oppilaana. LiLa- projektin aikana olimme saaneet luotua kontakteja ja luottamusta paikallisiin toimijoihin. Ilman valmiita kontakteja nuorten taidetyöpajamme kouluissa olisivat todennäköisesti olleet mahdottomia toteuttaa.

Koulu on yhä enemmän erilaisten pienyhteisöjen ja ”heimojen” sulatusuuni – hyvässä ja pahassa. Taiteet tarjoavat toiminta- ja työtapoja ilmiöiden tekemiseen ymmärrettäviksi, näkyviksi, liikuttaviksi, kokonaisvaltaisesti koettaviksi ja kriittisesti arvioitaviksi. Kouluyhteisöjen ruohonjuuritaso on tärkeä perusta, jolta lähteä aina uudestaan liikkeelle muuttamaan suuntaa tulevaisuuteen. (Pohjakallio, 2016 s. 66.) Tästä syystä taidekasvattajilla ja opettajilla on työkalut ja etuoikeudet edellytykset käydä keskustelua maailman tilasta kansainvälisessäkin ympäristössä.

EduCluster on Jyväskylän yliopiston tutkimustoiminnan pohjalta syntynyt koulutusvientiin erikoistunut yritys. Educlusterin asiantuntija Jaakko Skantsi ja Turun yliopiston erityisasiantuntija Mika Tirronen olivat 28.2.2019 A-Studioon vieraina keskustelemassa koulutusviennin mahdollisuuksista. Molemmat keskustelijat olivat sitä mieltä, että koulutuksen kautta on mahdollista vaikuttaa paikallisen yhteiskunnan

kehitykseen. Skantsi, joka on koulutukseltaan luokanopettaja, muistutti, että koulutusviennissä on aina otettava huomioon maan oma kulttuuri ja se toimintakulttuuri, missä toimitaan. Samaan aikaan on mietittävä, milloin vielä toimimme suomalaisen koulutuksen viitekehityksessä, ettei käy niin, että luovutaan omista periaatteista ja myydään mitä tahansa suomalaisen koulutuksen nimissä. Skantsi myös uskoi, että suomalaisen koulutuksen mukana ne ajatukset, joiden pohjalle suomalainen koulutus on perustettu, voivat vähitellen levitä myös muihin maihin. (A-studio, 2019.)

Sekä Skantsi että Tirronen olivat sitä mieltä, että suomalaiset koulutusviejät toimivat eettisesti kestävästi eivätkä tingi koulutuksen laadusta, vaikka monesti ulkomaiset koulut ottaisivat mielellään vain “Suomi-tarran” koulun kylttiin. (A-studio, 2019.) Mustajärvi törmäsi tällaiseen ilmiöön vaihdossa ollessaan tutustuessaan valtion kouluun nro. 204 Pietarissa. Koulua johti ihminen, joka oli opiskellut Joensuun yliopistossa ja puhui suomea. Koulussa tarjottiin oppilaille muun muassa suomen kielen opetusta toiminnallisuutta tavoitellen, mutta venäläiseen tyyliin. Mustajärven havaintojen pohjalta vaikutti, että perimmäinen filosofia oli jäänyt ymmärtämättä, ja “suomalaisuus” oli päälle liimattua. Suomalainen opetussuunnitelma ei siirry yhteenkään maahan suomenlippua heiluttamalla eikä sitä myöskään voi suoraan siirtää toiseen kulttuuriin.

Pop up -näyttelyn avajaisissa huomasimme, että vaikka venäläis-komilainen yhteiskunta on ympäristötietoisuuden ja -arvojen vaalimisessa eri tasolla kuin suomalainen, niin paikallisilla nuorilla on kiinnostusta ympäristönäkökulmiin ja tietoisuutta niistä. Toisaalta näkemissämme kylissä ja Syktyvkarin kaupungissa näimme myös oivaltavia tapoja uusiokäyttää esimerkiksi muovipulloja kana-aitauksen linnunpelätteinä, vanhoja maalattuja autonrenkaita leikkipuiston aitana tai yhteen liitettyjä muovipulloja räystäsränninä. Se, onko käyttö tarkoituksellista vai pakon sanelemaa, jäi arvoitukseksi. Pienituloisten ihmisten on aina ollut syytä olla luovia, jotta he ovat voineet ratkaista oman arkensa ongelmia omien taloudellisten resurssiensa puitteissa. Avoimimmilta ympäristötietoisuutta kohtaan tuntuivat kuitenkin nuoret ihmiset. Tämä herätti kiinnostuksemme päästä tekemään yhteisö- tai ympäristötaidetta heidän kanssaan paikallisissa kouluissa.

2.4 Venäläinen taidepedagogiikka

Laitinen (2003) tutkii väitöstutkimuksessaan kuvataideopetuksen mahdollisuuksia nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Laitisen tutkimus pohjautuu muun muassa Eisnerin, Räsänen, Varton ja Freiren taidekasvatus- ja kasvatusnäkemysiin. Neuvostoliittolaisella kuvaamataidon opetussuunnitelman kehittäjällä Boris Nemenskillä on kuitenkin hyvin saman suuntaisia ajatuksia kuvaamataidon, nykyisen kuvataiteen tavoitteista. Kuvataiteen lehtori, tutkija ja Taideteollisen korkeakoulun lisensiaatti Ulla Hosia on esitellyt niitä artikkelissaan, joka on julkaistu Stylus-lehdessä 1985. Hosia (2015) kirjoittaa, että Nemenski varoittaa korostamasta opetuksessa ammatillista tietoa ja taitoa. Nemenski pitää kuvaamataittoa välineenä, jolla pyritään koulun yleisten kasvatustavoitteiden toteuttamiseen. Hänen mielestään kuvaamataidon tulee ensisijaisesti kehittää oppilaiden suhdetta hyvään ja pahaan, sekä ohjata esteettisiin valintoihin. Hän jatkaa, että taide on ennen muuta tunteiden ja arvojen kieltä, työkalu, jonka avulla opitaan rakentamaan suhdetta ympäristöön ja toisiin ihmisiin. Näihin tavoitteisiin päästään alatavoitteiden avulla, joita Nemenskin mukaan ovat: oppia rakastamaan taidetta, oppia kokemaan ihmisenä elämisen ongelmat ja oppia taiteen kieltä. (Hosia, 2015, s. 186–187.)

Ottaen huomioon, että Nemenski on kehittänyt ajatuksensa Neuvostoliiton aikana, voidaan ajatella, että kuvaamataidon tarkoitus on ollut pyrkiä toteuttamaan koulun kommunistista ihannetta ja mahdollisesti jopa sosialistista realismia taiteessa. Nemenskillä on kuitenkin ollut ymmärrys myös kommunismia edeltäneistä taidesuuntauksista ja voidaan ajatella, että hän on ollut kiinnostunut jatkamaan näitä perinteitä taideopetuksessa niin pitkälle, kuin se on ollut silloisessa yhteiskunnassa mahdollista. Hosian (2015) mukaan hän ainakin kehottaa käyttämään runsasta havaintomateriaalia vapauttamaan kaavoista ja ajattelun aktivoimiseksi. Muihin hänen suositteliinsa moderneihin työtapoihin kuuluu muun muassa ryhmätyö, jota hän pitää tärkeänä, sillä se antaa mahdollisuudet luontevaan kasvatukseen ja opetuksen yhdistämiseen. Hän suosittelee myös opettajan ja oppilaiden välistä jatkuvaa kuvallista ja kielellistä vuorovaikutusta, joka on tunnistettavissa myös nykyisessä suomalaisessa opetussuunnitelmassa muun muassa jatkuvan arvioinnin periaatteena. (Hosia, 2015, s. 187.)

Alatavoitteissakin löytyy mielestämme yhtäläisyyksiä tämän päivän taidekasvatuksen kanssa. Taiteen rakastamisen sijaan vain puhutaan taidesuhteesta. Ihmisenä elämisen kokemus löytyy taidekasvatuspuheessa sellaisenaan. Taiteen kieli viittaa itseilmaisuun ja kuvan tulkintaan ja nykyaikana myös muun muassa sommittelutaito voidaan ajatella “taiteen kirjoitettuna kielenä”. Hosian (2015, s.186–187) mukaan Nemenski ajatteli, että taide tietona tai sommittelutaito ja viivan käyttö ovat oppilaille yhdenmukaisia. Suomessa taas opetus opetussuunnitelmassa nähdään nykyään tiedonalapohjaisena. Tiedonalapohjainen opetus käsittää jokaisen alan omat käsitteet ja toimintatavat, eli ammatillisen tiedon ja taidon. (Räsänen 2010, s. 127.) Hosia (2015, s. 188) lainaa Kauppinen-Wilsonia vuodelta 1981, jolloin peruskoulu oli toiminut maanlaajuisesti vasta neljä vuotta ja toteaa, että Suomessa lukion opetussuunnitelma on rakennettu taiteen käsitteiden pohjalta.

Pyrikö Nemenski siis tietoisesti uudistamaan ja eroon sen aikaisesta taideopetuksesta? Helsingin yliopiston kirjallisuuden professorin Pekka Pesosen (1999, s. 225–231) teoksen *Venäjän kulttuurihistoria* mukaan näin voidaan olettaa, sillä Venäjän valtion suosimien taidesuuntien rinnalla vastakkaiset esteettiset ihanteet ovat aina eläneet maan alla, eikä modernistinen perinne ole katkennut. 1800-luvun alun kuvataiteen esteettisiä ihanteita venäläisessä kuvataiteessa määräsi ja ohjasi 1700-luvulla perustettu Taideakatemia, joka ylläpiti klassismin ihanteita. 1820-luvun lopulla venäläinen romantiikka alkoi taittua realismiksi, jossa yhteiskuntakritiikki oli lähtökohta. Haave suuresta venäläisestä kulttuurista ja taiteesta toteutui 1800-luvulla, mutta sen lähtökohtana oli kapina niitä esteettisiä ihanteita vastaan, joille 1700-luvun venäläinen kulttuuri tukeutui. (Pesonen, 1999, s.70 – 77.)

Vallankumouksen jälkeen venäläinen perinne taiteesta yhteiskunnallisena toimintana jatkui. Taiteella tulkittiin olevan voima heijastaa todellisuutta ja luoda uutta elämää. Vallankumous antoi taiteelle uuden sisällön ja merkityksen. Taiteilijoiden koulutukseen alettiin kiinnittämään suurta huomiota ja muun muassa Malevitsin johdolla pyrittiin toteuttamaan suprematismiin ideoita neuvostotaiteessa. (Pesonen, 1999, s.176 – 177; Dempsey 2005, s. 104 – 105.) 1930 – luvun alussa realismi määritettiin ja dogmatisoitiin sosialistisen neuvostoyhteiskunnan taiteen valtasuunnaksi. Modernismilla taas alettiin tarkoittaa kaikkea realismiin vastaisia taiteen ilmiöitä. Modernismia negatiivisemmin

maineen neuvostoliittolaisessa taiteen teoriassa sai kuitenkin formalismi. Formalistisen leiman saattoi saada mikä tahansa taideteos tai taiteen ilmiö, jonka katsottiin rikkovan virallisesti hyväksytyjä muodon ja sisällön normeja. (Pesonen, 1999, s.111.) Sosialistinen realismi menetti asemansa vasta Neuvostoliiton romahtaessa 1990-luvun taitteessa (Pesonen, 1999, s.173).

Emme tiedä, kuinka laajalle Nemenskin kehittämät kuvaamataidon opetukset levisivät tai kuinka yleisesti ne otettiin käyttöön. Niistä ei kuitenkaan näkynyt viitteitä, kun Mustajärvi joulukuussa 2016 pääsi seuraamaan kuvaamataidon tuntia Pietarin valtion kouluun nro 204. Tunnin teemana oli raamatullinen taide. Opettaja kertoi esimerkkejä venäläisestä taiteesta aiheeseen liittyen, esimerkiksi Marc Chagallista. Opettaja heijasti videotykillä Rembrandtin maalauksia seinälle ja kertoi samalla taidehistoriasta, luennon omaisesti. Hän puhui ilmeisesti siitä, että Rembrandt kuvasi ihmisiä ympäristöissä ja pyysi oppilaita miettimään, miten sommittelisivat ihmisen ympäristöön. Oppilaat saattoivat välillä kommentoida jotakin lyhyesti, mutta viittaava oppilas ei saanut puheenvuoroa. Oppilaat ottivat piirustusvihot esille ja jäljensivät Rembrandtia jonkin aikaa. Oppilaat saivat itse valita jonkin raamatullisen aiheen, josta sitten mestareita mukailten alkoivat piirtää kuvaa. Eräs oppilaista kävi mallina toiselle poseeraamassa kepin kanssa. Oppilaat saattoivat ottaa kännykällä selfien ja sen avulla tutkia esimerkiksi pään asentoa. Taululla käytiin opettajan toimesta läpi ihmisen jalkoja ja sitä, onko lantio leveämpi kuin polvet. Opettaja piirsi myös aasin tai hevosen taululle malliksi.

Opettaja kiersi luokassa, mutta lähinnä vain toisella puolella luokkaa ja osoitti virheitä töistä. Hän puuttui muun muassa aasin leukaperiin ja luuston malliin piirustuksessa. Jossain vaiheessa eräs oppilasryhmä kävi äänekkääksi, jolloin opettaja taputti pulpetin kanteen ja katsoi oppilaita tiukasti. Aiheina oppilaiden töissä olivat muun muassa Nooan arkki, Jeesuksen syntymä, Jeesus ristillä, Joulupukki sekä lumiukko. Työt jäivät kesken, ja mieleen nousi epäilyks töiden loppuun saattamisesta tai edes toisesta kuvaamataidon tunnista. Seuraavaksi oli matematiikan tunti, jossa opeteltiin geometriaa. Opettaja piirsi kuvioita taululle ja oppilaat kopioivat ne vihkoonsa. Tunti ei poikennut kuvaamataidon tunnista paljoakaan, paitsi siinä, että toimintatavat tuntuivat olevan oppilaille tutumpia.

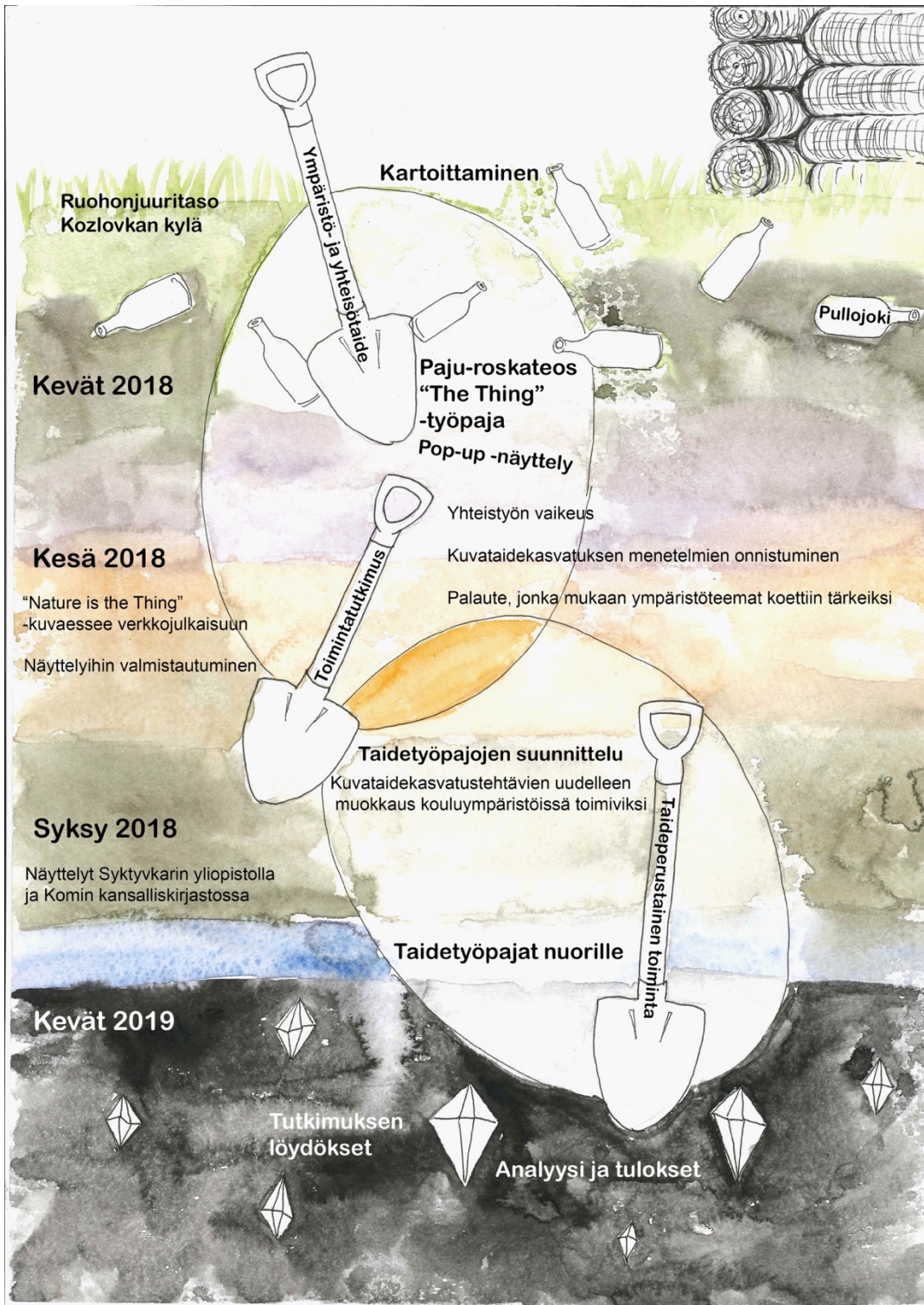
3 MENETELMÄT

Tärkeää lähestymistavan ja menetelmien valinnassa on avata ja pohtia, miksi mitkäkin valinnat on tehty. Maria Saarela-Kinnusen ja yhteiskuntatieteiden dosentti Jari Eskolan (2010) mukaan tutkimus on pitkälti valintojen tekemistä ja tutkijalla on lähes rajattomat mahdollisuudet toteuttaa tutkimuksensa. Tutkijan on avattava oma tutkimusprosessinsa; pohdittava omia metodeja ja reflektoitava menettelytapoja sekä tehdä näkyväksi, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s.191.)

Piirsimme tutkimuksestamme ajatuskartan selvittääksemme itsellemme, mitä tutkimuksessamme oikein tapahtui. Tutkimuksemme mallintui siihen eräänlaisena kaivostoimintana, jossa maaperästä etsitään jotakin käyttökelpoista ja arvokasta materiaalia. Tässä visuaalisessa kaaviossa LiLa-hankkeen puitteissa tehty ensimmäinen matka toimi kartoittamisena. Kartoittamisvaiheessa astuimme Venäjän maaperän ruohonjuuritasolle Kozlovkan kylään tiettyjen ihmisten kanssa. Seisoimme paikalla ja pohdimme: “Jos lähdemme tästä kohtaa kaivamaan, mitä mahtaa löytyä, mitä tulee vastaan?” Kaivuuvälineinä meillä oli taiteen tekeminen ja sen ohjaaminen: “Eli jos alamme tässä paikassa tekemään taidetta tästä ympäristöstä, mitä mahdamme löytää?”

Kaivuupaikkamme eli tutkimuskohteemme valikoitui ja rajautui tapaustutkimuksen lähestymistavan mukaisesti. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, s.192) toteavat, että tapauksen valintaan voi vaikuttaa “tapauksen saatavilla olo” tai valmiit yhteydet kyseiseen yhteisöön tai henkilöihin, kuten meidän tutkimuksemme sai alkunsa LiLa-projektin luomista mahdollisuuksista ja yhteyksistä.

(kuva 2)



Kuva 2 – Tutkimuksen ajatuskartta. Kuvitus: Emilia Mustajärvi

3.1 Toimintatutkimus

Lila-hankkeen tarkoitus oli tutkia pohjoisia olosuhteita ja maisemaa globalisoituvassa maailmassa ja ilmastohaasteiden näkökulmasta (liite 1) kansainvälisessä ja monitieteellisessä ympäristössä. Oman tieteenalamme mukaisesti kuvataidekasvattajina lähestyimme maisemaa taiteen ja taidekasvatuksen menetelmin. Taidetta luomalla halusimme saavuttaa jotain konkreettista. Tästä syystä valitsimme toimintamme ja tutkimuksemme lähestymistavaksi toimintatutkimuksen ja sen taiteellisen tutkimuksen menetelmiksi yhteisö- ja ympäristötaiteen (ympäristö- ja yhteisötaide-lapio). Ajattelimme niiden sisältävän välineitä teemojen käsittelyyn, sillä toimintatutkimuksen ja yhteisötaiteen toimintatavoissa ja menetelmissä löytyy paljon samankaltaisuuksia (Hiltunen, 2009, s. 79). Toimintatutkimuksessa, kuten myös taidekasvatusfilosofioissa ja -teorioissa painottuvat ihmisen vapautuminen eli emansipaatio, voimautuminen, valtautuminen ja osallistumisen ideat. Sekä toimintatutkimuksessa että yhteisötaiteessa keskeisiä käsitteitä ovat demokraattisuus ja kriittisten yhteisöjen luominen. (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015, s. 439; Heikkinen, 2010, s. 218.)

Taideakatemian tutkija, kasvatustieteiden tohtori, Satu-Mari Janssonin (2013, s. 151) mukaan toimintatutkimuksessa, kuten myös yhteisötaiteessa, pyritään lisäämään dialogisuutta ja osallistujien välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen ensimmäisellä osiolla toukokuussa dialogisuus olisi vielä voinut onnistua, koska pääasiallisena kielenä toimi englanti. Syyskuussa kielimuuri kasvoi verrattuna toukokuun matkaan, jolloin olimme työskennelleet lähinnä Pohjoismaista tulevien henkilöiden kanssa ja kommunikoinet englanniksi. Tästä johtuen tutkimuksemme alkoi muistuttaa kehittävän työtutkimuksen työtapaa, interventiotutkimusta, joka poikkeaa toimintatutkimuksesta.

Tutkimustamme voidaan pitää interventiona venäläiseen taideopetukseen. Taideperustainen interventiotutkimus terminä pitää sisällään sekä toiminnan muuttamisen ja taidelähtöisten metodien käyttämisen niin kehittämisessä kuin tutkimuksessa (Jansson, 2013, s. 154). Tutkimuksessamme taideperustaisen toiminnan tarkoitus oli mahdollistaa ajattelun muutos ja toimia intervention välineenä. Kehittämisenä voidaan nähdä muutoshakuiset ajatukset osallistujien haastatteluissa, mikäli näemme kehittymisen muutoksena länsimaisen ajattelutavan mukaan. Tosin halu

pitää kiinni totutuista toimintatavoista voidaan myös nähdä ajattelun kehittymisenä tietoiseen suuntaan.

3.2 Taideperustainen tutkimus metodina

Kaivamisvälineinä meillä oli siis taiteellinen toiminta ja työskentely (ympäristö- ja yhteisötaide ja taideperustainen toiminta -lapiot). Toimintatutkimuksessa interventio saattaa paljastaa tiedostamattomia toimintatapoja tai sosiaalisia rakenteita, perinteitä tai vallankäyttöä (Heikkinen, 2007, s. 28). Filosofian tohtori Päivi Rantala toimii Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnassa laadullisten menetelmien tutkijana. Hänen mukaansa taidelähtöinen toiminta toimii samoin ja voi tehdä näkyväksi vakiintuneita rooleja, keskustelun tapoja tai rutinoituneita toimintamalleja (Rantala, 2013, s. 74). Taideperustaisen tutkimuksen kehittäjän Patricia Leavyn (2018, s. 3) mukaan juuri taide voi toimia tutkimisessa tieteenalojen rajat ylittävällä tavalla.

Toukokuussa Lila-projektissa jokaisen tieteenalan edustajan oli tarkoitus jakaa omia tutkimusmetodeitaan ja käytäntöjään muille. Tätä silmällä pitäen olimme valmistelleet tehtäviä, joiden tarkoituksena oli johdattaa tutkijat taiteelliseen ajatteluun ja sitä kautta mahdollisesti löytämään uudenlaisia näkökulmia maisemaan, joka oli muodostunut LiLa-projektin tutkimuksen rajaukseksi. Halusimme päästä kokeilemaan ja tutkimaan kehittämiämme harjoitteita ja niiden tuottamaa tietoa paikasta ja sen ulottuvuuksista (ihmiset, ajatukset, asenteet, käsitykset, kokemukset), mutta harjoitteiden esittelemiselle, niihin opastamiselle ja toteuttamiselle ei kyetty löytämään tilaa tiukasta aikataulusta.

Syyskuussa taidelähtöinen toiminta toimi työpajoissa kaksisuuntaisesti: toimimme mukana taidekouluun sekä normaalikouluun toisenlaisia lähestymistapoja taideopetukseen ja ajattelimme taiteellisen toiminnan tuovan esiin venäläisen taideopetuksen mahdollisia manereita. Rantala (2013, s. 75) kutsuu oman tutkimuksensa kontekstia "suomalaiseksi työelämäksi". Me kutsumme tutkimuksemme kontekstia "suomalaiseksi taidekasvatukseksi ei-suomalaisessa kontekstissa". Tällöin myös interventio tapahtuu kaksisuuntaisesti: Venäjä toimii interventiona "suomalaiseen taidekasvatukseen" ja tuo esiin sen tiedostamattomia toimintatapoja, perinteitä, vallankäyttöä, keskustelun tapoja tai rutinoituneita toimintamalleja. Taiteen tohtori Mira

Kallio-Tavin (2015, s. 168) esittääkin tämän olevan kuvataiteen oppiaineen ytimessä nykyään, kun sanoo, että jaottelu meihin ja toisiin ei ole nykypäivänä relevanttia ja kulttuureja ei vain siedetä, vaan niistä opitaan. Nämä ovat myös tärkeitä aspektejia koulutusvientiä silmällä pitäen ja sisältyvät jopa opetussuunnitelman monikulttuurisuuskasvatukseen. Kaikkea tätä pohdimme, reflektioimme sekä tuomme esiin koko tutkimuksen ajan.

Taideperustaisia tutkimusmenetelmiä ei nähdä erillisinä välineinä, vaan laadullisen tutkimuksen työtapoina. Taideperustainen metodi on varsin holistinen, ja analyysi ja tulkinta ovat kiinteässä suhteessa toisiinsa. (Jansson, 2013, s. 153.) Jokelan ja Maria Huhmarniemen (2018, s. 9) mukaan taideperustainen toimintatutkimus on tutkimusstrategia, jota ohjaa toimintatutkimuksen syklisyys ja jossa taide toimii kehittämisen ja kehittämistarpeiden katalysaattorina.

3.3 Toimintatutkimuksen syklisyys

Perinteinen tutkimus saa alkunsa kirjallisuuskatsauksesta, joka määrittää tutkimustehtävät ja -ongelmat. Toimintatutkimuksen lähtökohtana voi Heikkisen, Rovion ja Kiilakosken (2007) mukaan olla arjessa havaittu ongelma, yksityiskohdan ihmettely tai toiminnan heijasteleva, eli refleктоiva ajattelu. Toimintatutkimus kuvataan usein syklinä, jossa konstruoiva toiminta on uutta rakentavaa ja tulevaisuuteen suuntaavaa, eli toiminnan suunnittelua ja kehittämistä. Rekonstruoiva toiminta on toteutuneen toiminnan havainnointia ja arviointia, missä toiminta muotoillaan uudelleen. Nämä vaiheet vuorottelevat ja syklin alkupistettä on usein vaikea paikantaa. (Heikkinen ym. 2007, s. 78-79.) Heikkinen & Jyrkämä (1999) toteavat, että pahimmillaan toimintatutkija jää jumiin syklien liian tiukkaan tarkkailuun. Sykliä alkuja ja loppuja voi kuitenkin olla vaikea paikantaa, kun kehittämisestä, kehittymisestä ja prosessista on kyse, ja niiden vaikutus voi kestää tutkimuksen julkaisemisen jälkeenkin (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, s. 37).

Useat perättäiset syklit ovat toimintatutkimuksen perusta, jossa suunnittelu, havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu toistuvat ja johtavat jatkuvasti uusiin kehittämisideoihin (Heikkinen ym. 2007, s. 80). Kesällä käydessämme

palautekeskusteluja ensimmäisen matkan jälkeen saimme tietää, että meillä on mahdollisuus palata Komiin toteuttamaan taidetyöpajoja syyskuussa. Kyliin palaaminen oli mahdoton ajatus aikataulullisesti. Meidän oli muutettava tehtävät tuntisuunnitelman muotoon yhdeksi kokonaisuudeksi, joka sopisi koulumaailmassa toteutettavaksi. Olosuhteet siis pakottivat uudelleensuunnitteluun ja kehittämisideoihin, eikä niinkään saatu palaute. Edellisten kokemusten havainnointi ja reflektointi antoivat suuntaa ja mieltä uudelleensuunnitteluun (toimintatutkimuslapio). Muokkasimme tehtävän kuitenkin niin, että saatoimme osoittaa osallistujille samat kysymykset kuin pajuteoksen kanssa työskennelleille ihmisille. Molemmat työt, niiden tekotapa ja ohjaaminen, perustuivat suomalaisen kuvataidekasvatuksen käytänteisiin, toimintatapoihin ja ideologioihin.

Tutkimuksessamme sykli toistui siis kahdesti, mutta vierekkäin, eikä niinkään peräkkäin, kuten perinteisessä toimintatutkimuksessa. Ensimmäinen sykli tapahtui Komin kylissä toukokuussa ja toinen sykli Syktyvkarin kaupungissa syyskuussa. Näin ollen tutkimuksemme ei oikeastaan syventänyt tietoa, vaan laajensi tiedonkeruun alaa. Seuraava kaivuukierros alkoi siis samasta syvyydestä, kuin mihin edellisellä kerralla oli päästy, mutta toisesta kohtaa. (kuva 2)

3.4 Tutkijapositio

Tutkimuksessamme tekijöitä, tutkijoita, taiteilijoita ja opettajia on kaksi ja me molemmat tulemme aiheen äärelle hyvin erilaisista lähtökohdista. Sekä tavassamme tehdä taidetta, mutta myös muilta lähestymistavoiltamme olemme hyvin erilaisia. Tämä suhtautumisen, lähestymistapojen ja tulkintojen erilaisuus toimii tutkimuksessamme eksplikoimisen, eli auki selittämisen välineenä, jonka avulla pystymme tuomaan tilanteiden ja tapahtumien analysoimiseen ja tulkintaan vaihtoehtoisia näkökulmia.

Olemme molemmat olleet jo pitkän aikaa kiinnostuneita Venäjästä ja sen kulttuurista. Samaan aikaan olemme kaksi hyvin erilaisista taustoista tulevaa, eri tavoin ajattelevaa ja itseään ilmaisevaa ihmistä. Tutkimuksessamme toteutuu tutkijatriangulaatio, jossa aineiston hankintaan, analysointiin, tiedon keräämiseen ja sen tulkitsemiseen osallistuu useita tutkijoita (Huovinen & Rovio, 2007, s. 105). Käytämme tätä hyödyksi

tutkielmassamme, sillä mielestämme näkökulmiemme erilaisuudet voivat lisätä tutkimuksemme luotettavuutta. Tästä syystä on tarpeellista esitellä meidät myös yksilöinä ja kuvata lähestymistapaamme ja suhdettamme aiheisiin, joita tutkielmamme käsittelee.

Kirjoittajista Enni Remes on ollut kiinnostunut Venäjästä ja muista kulttuureista ja maista jo lapsesta saakka. Kiinnostus Venäjään on alkanut yläkouluiässä, kun hänellä oli mahdollisuus osallistua ystävyyskouluvierailulle Pietarissa, missä yöpyminen tapahtui paikallisten oppilaiden perheissä ja kodeissa. Tavanomaista turistikokemusta hänellä ei Venäjältä ole, sillä kaikki Venäjän-matkat ovat tapahtuneet opiskelun merkeissä. Yliopisto-opiskelujen aikana Remes on osallistunut aikaisemmin ArctiChildren-hankkeeseen Lovozeron kylässä Kuolan niemimaalla, Venäjällä vuonna 2008, jossa hän on ollut opiskelija-avustajana lumiveistosprojektissa paikallisten lasten ja nuorten kanssa. Aiempaa kansainvälistä kokemusta Remekselle on kertynyt Saksassa ja Englannissa nuorena aikuisena vietetystä välivuodesta, jolloin hän on päässyt elämään molemmissa maissa puoli vuotta itselleen vieraassa kulttuurissa ja ympäristössä ja oppinut ymmärtämään erilaisia elämäntyyylejä ja -tapoja. Viiden kuukauden Erasmus-vaihto-opiskelu kevään 2009 aikana Ateenassa Teknillisessä ja kasvatuksellisessa Instituutissa vielä syvensi kokemusta Suomesta poikkeavassa ympäristössä ja yhteiskunnassa elämisestä.

Remeksen kiinnostus Venäjään on kahtiajakoista, sillä Venäjä edustaa hänelle yhtä aikaa sekä lämpimiä ja sydämellisiä, sivistyneitä ja taidetta arvostavia ihmisiä, että yhteiskuntaa, jota leimaavat välinpitämättömyys, epäinhimillisyys ja kylmyys. LiLa-projektissa kiinnostivat alun perin mahdollisuudet päästä taas syvemmälle Venäjän tuntemisessa, saada harvinainen tilaisuus nähdä Komin tasavaltaa sekä tehdä tieteidenvälistä yhteistyötä eri maista tulevien ihmisten kanssa. Toukokuussa 2018 olleen LiLa-kesäkoulun jälkeen Remekselle heräsi myös mielenkiinto tutkia syvemmin toukokuun kesäkoulumatkalla esiin nousseita ilmiöitä.

Emilia Mustajärvi on ihailnut venäläistä, klassista taidekoulutusta ja taidetta vuodesta 2007 saakka, jolloin hän oli opiskelijana Pohjoismaisessa taidekoulussa, josta tehtiin

ekskursio Pietariin. Hän havaitsi tuolloin, että Suomessa on vaikea saada saman tasoista teknisesti korkealaatuista opetusta. Taidekouluopintojen aikana tehtiin ekskursio myös Berliiniin, joka korosti kontrastia venäläisen ja eurooppalaisen taidetraditioiden välillä. Opiskellessaan kuvataidekasvatusta Lapin yliopistossa Mustajärvi hakeutui vaihto-opiskelemaan Pietariin kymmenen vuoden haaveilun jälkeen. Hän suoritti neljän kuukauden opintojakson Stieglitzsin taideakatemiassa, jossa hän opiskeli kuvanveistoa, maalausta ja piirtämistä sekä venäjän kieltä. Opiskelukokemus vahvisti käsitystä venäläisten suhtautumisesta eurooppalaiseen nykytaiteeseen, kun Mustajärven oma pietarilainen taideopettaja sanoi teknisen taidon puutteen näkyvän eurooppalaisessa nykytaiteessa. Jo ennen opiskelijavaihtoon lähtöä ja sen jälkeen Mustajärvi opiskeli venäjän kielen opintokokonaisuuden Lapin yliopistossa. Kiinnostuksesta kieleen kertoo se, että hän on opiskellut venäjän kielen alkeet jo Pohjoismaisen taidekoulun aikana Kokkolassa.

Aluksi Mustajärven kiinnostus Venäjää kohtaan oli romantisoivaa ja eksotisoivaa, mutta kokemuksen ja tiedon lisääntyessä suhtautuminen on saanut kriittisempiäkin sävyjä. Tieteellistä ja kriittistä tietoa Venäjästä Mustajärvi on saanut VIExpert-opinnoissa, jotka hän aloitti syksyllä 2018. VIExpert-opinnot ovat Helsingin yliopiston alaisuudessa toimivan Aleksanteri-instituutin järjestämiä ja keskittyvät Venäjän ja itäisen Euroopan tutkimukseen. Tällä hetkellä Mustajärveä kiinnostavat Venäjän vaikutukset paitsi globaaliin maailmaan, myös Venäjän omiin kansalaisiin. Mustajärvelle LiLa-projektiin osallistuminen oli luonnollista jatkumoa opintojensa painotuksiin nähden.

Tutkijapositionilla tarkoitetaan tutkijan suhdetta tutkittaviin ja tutkimuksen kohteeseen sekä tutkijan tietoisesti valittua roolia (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2011, s. 71). Olemme valinneet tutkimukseemme tietoisesti kriittisen näkökulman. Suhtaudumme Venäjään ja sen taideopetukseen kriittisesti kyseenalaistamalla klassisen taideopetuksen, jota ajattelimme ennako-oletustemme mukaisesti taideopetuksen olevan. Kyseenalaistamisen välineenä käytimme suomalaista kuvataidekasvatusta ja haastoimme sillä venäläisen taideopetuksen. Tämä on mielenkiintoinen asetelma siihen nähden, että venäläinen taideopetus toimii yhtä lailla kritiikkinä suomalaiselle taidekasvatukselle ja asettaa haasteita sille. Suhtauduimme

kriittisesti myös venäläiseen ympäristöpolitiikkaan ja ylipäätään koko yhteiskuntaan, koska niin moni asia on vastakkaista länsimaalaiselle ajattelulle.

Meillä oli tutkittavasta kohteesta joitain ennakko-oletuksia ja mielikuvia. Koemme silti, että tutkittava todellisuus vaikutti meihin ja tutkittava todellisuus auttoi myös tarkastelemaan suomalaista kuvataidekasvatusta. Mielestämme LiLa-projektin tulokulma oli myötäilevä eikä haastanut osallistujia tarpeeksi, puhumattakaan, että se olisi tarttunut tutkimaan ja keskustelemaan edes niistä haasteista, joita sen piti tutkia hankehakemuksen mukaan. Liian löyhä tai liian kriittinen näkökulma lähestyttäessä Venäjää vääristää aina tutkimustuloksen. Kieli muodostaa ongelman siinä suhteessa, että emme pääse käsiksi siihen, mitä maan kansalaiset todellisuudessa ajattelevat tai millaista tietoa maa ja sen asukkaat itse todellisuudestaan tuottavat.

Tutkimukseen osallistuneita nuoria kohtaan meillä ei ollut ennakko-oletuksia tai -asenteita. Olimme etukäteen puhuneet asiasta ja käyneet läpi mahdollisia asenteitamme ja oletuksiamme. Olimme tulleet siihen tulokseen, myös aiempien kokemuksiemme perusteella, että on parasta suhtautua teini-ikäisiin oppilaisiin aivan samoin kuin saman ikäisiin oppilaisiin Suomessa. Mielestämme luonnollinen suhtautuminen olisi sekä työpajan onnistumisen että aineiston luotettavuuden kannalta olennaista. Opettajan tai ohjaajan rooli oli tutkimuksemme aikana hyvin luonteva sekä meille että osallistuville oppilaille. Oletuksena oli kuitenkin, varsinkin syyskuun työpajoissa, että tarjoamamme työtavat, materiaalit ja toiminta ovat jossain määrin uutta sekä nuorille että heidän opettajilleen.

Taideyliopiston tutkimuksesta vastaava vararehtori, taiteen tohtori, Jaana Erkkilän (2019) mukaan yhteisötaiteellisissa interventioissa, jollainen meidänkin tutkimuksemme ja toimintamme pyrki olemaan, on tärkeää, että taiteilijan mukanaolo todella tuo juuri taiteen näkökulman monialaiseen projektiin. Taiteilijoina onnistuimme osittain, sillä emme pysty perustelemaan, mikä olisi tehnyt syyskuun työpajoistamme taiteellisen kokemuksen – toukokuun työpajassa tämä saattoi toteutua esimerkiksi paju-roskateoksen performatiivisessa osuudessa. Emme myöskään kysyneet osallistujilta, saivatko he työpajoissamme taiteellisia kokemuksia, koska se ei ollut tutkimuksemme keskiössä.

Ehkä he saivat niitä omassa työskentelyssään, mutta silloin se ei ollut meidän tuottamaamme meidän taiteellisen työskentelymme tulosta. Taiteilijuus tulee esille lähinnä kyvyssä ymmärtää taiteellisia ja taiteen tekemisen prosesseja, joka auttaa samaistumaan ja ymmärtämään nuorten kokemuksia ja tekemistä (Erkkilä, 2012, s. 164).

Emme ole siis tehneet tutkimustamme taiteilijoina vaan ensisijaisesti kuvataidekasvattajina. Tutkimuksessamme olemme tutkineet omaa alaamme ja siihen liittyviä ilmiöitä. Toukokuussa olimme myös itse osallistujia ja luvussa seitsemän esitämme tuloksia, joita osallistuja-ohjaaja-taiteilija-tutkija-roolimme avulla saimme taidekasvatustoiminnasta. Syyskuussa olimme lähinnä ohjaaja/opettaja-tutkija-roolissa. Syyskuun työpajoissa emme olleet niinkään kuvataideopettajia, jotka opettaisivat jotain tiettyä aluetta tai ilmiötä kuvataiteen alalta vaan ennemminkin oppilaan toiminnan ohjaajia. Tehtävänannon ja materiaalien rajauksella annoimme oppilaille tehtävän, joka heidän tuli suorittaa haluamallaan tavalla, ja me vain ohjasimme ja autoimme tarvittaessa. Emme määritelleet sitä, mitä oppilaiden tulisi oppia, vaan halusimme mieluummin nähdä, millaista kokemusta tai oppimista toiminnallinen taidekasvatus mahdollisesti saa aikaan.

Emme siis tutki, mitä oppilaat oppivat, vaan miten suomalaisen opetussuunnitelman pohjalle rakennettu kuvataidekasvatus integroitui ei-suomalaisten oppilaiden keskuudessa. Meitä kiinnosti, miten taidekasvatuksen toimintatavat toimivat kontekstissa luontevasti ilman “opettajamaista vaatimusta”, joka peruskouluissa saattaa välillä olla oppilaiden ainoa motivaattori. Samoin olimme kiinnostuneita siitä, aiheuttaako jokin toiminta- ja opetustavoissa nuorissa hämmennystä tai innostusta.

4 SUOMALAINEN KUVATAIDEKASVATUS

Tutkimuksessamme puhumme suomalaisesta taidekasvatuksesta. Suomessa taidekasvatusta on tutkittu ja kehitetty 1800 – luvun puolivälistä lähtien Lilli Törnuddin johdolla. Muun muassa Törnudd ja kansakoulun kehittäjä Cygnaeus toivat aikanaan taidekasvatuspedagogiikkaa Euroopasta. Sveitsistä haettiin Pestalozzin ajatuksia, joka puhui havainnon harjoittamisesta. Englannista meille on rantautunut Ruskinin ja Morrisin taideteollisuusliike, joka levisi kaikkiin länsieurooppalaisiin teollisuusmaihin (Hassi, 2015, s. 51). Varsinkin Törnudd oli kiinnostunut saksalaisten piirustusopetuksen kehittäjien, kuten Reinin ja Götzen ajatuksista, joihin kuitenkin jo sekoittui amerikkalaisia vaikutteita (Törnudd, 1907, s. 32 – 41). Nykyään suomalaisen taidekasvatuksen filosofiat ja teorat perustuvat pitkälti länsieurooppalaiseen ja angloamerikkalaiseen perinteisiin, muun muassa kasvatusfilosofi John Deweyn ja taidekasvattaja Elliot Eisnerin teorioihin. Viime vuosikymmenten aikana mukaan on tullut latinalaisamerikkalainen perinne Paulo Freieren kriittisen pedagogiikan myötä. Lisäksi 1990 – luvulta lähtien Lapissa on kehittynyt oma pohjoisen taidekasvatuksen suuntaus, joka on keskittynyt yhteisö- ja ympäristötaiteeseen nykyaikaisen tai aikalaistaiteen keinoin.

Taidekasvatuksen työtavoista ja tavoitteista käydään jatkuvaa keskustelua taidekasvatuskentällä. Kuvataiteen oppiaineelle etsitään jatkuvasti uusia perusteluita. Suomalainen taidekasvatus on yksilölähtöistä, emansipoivaa, ja taide nähdään siinä ajattelun ja tutkimisen sekä maailman hahmottamisen välineenä. Muun muassa Laitinen (2003) sanoo hyvän kuvataidekasvatuksen keskeisinä lähtökohtina olevan oppilaiden omat ajatukset, tunteet ja kokemukset. Ajatus nousee kriittisen pedagogiikan perinteestä, jossa oppilas nähdään aktiivisena subjektina. (Laitinen, 2003, s. 11.) Jos opetuksen päämäärät haetaan ensisijaisesti yhteiskunnan eikä kasvavan nuoren tarpeista käsin, jäävät oppilaan kannalta tärkeät, herkkyyttä vaativat asiat opetuksessa sivuun (Laitinen, 2003, s.12). Taideyliopiston professorin Heidi Westerlundin ja filosofian tohtorin Lauri

Väkevän (2010, s. 53) mukaan suomalainen taidekasvatusfilosofia näyttäytyy Deweyn pragmatistisen pedagogiikan lähtökohdan valossa tulevaisuuteen suuntautuvana suomalaisen taidekasvatuskulttuurin kritiikkinä.

Varto (2010) sanoo, että modernistisessä perinteessä, jonka hengessä suomalainen taidekasvatus on syntynyt, keskeistä ovat yksilön kehittyminen ja kehittyminen yksilöksi. Siinä on kysymys luovuudesta ja ilmaisusta, joilla yksittäinen ihminen korostaa yksilöllisyytään. Ilmaisukasvatus on ohittanut taitojen hallinnan. (Varto, 2010, s. 20.) Laitinen (2003, s.181) toteaa oman tutkimuksensa perusteella, että yksilöllisyyden toteuttaminen on oppilaille tärkeää, ja he korostavat riippumattomuuttaan toisten näkemyksistä ja oppilaat vaativat myös kuvan katsojalta ja tulkitsijalta yksilöllisyyttä.

Varton (2010) mukaan postmodernissa kulttuurissa on epäselvää, kuuluuko taiteeseen enää ollenkaan taitoja. Taidekasvatuksen käytäntöihin tämä vaikuttaa niin, että toimintaympäristö on avoin ja vapaa ja kekseliäisyys ja nerokkuus ovat valttia (Varto, 2010, s. 21). Tämä on tuonut taidekasvatukseen käsitteen taiteellinen ajattelu. Varton (2010, s.21) mukaan taiteessa on esillä ”mennyt”, jonka vaaliminen vaatii taitojen hallintaa. Tämä mennyt on kokemuksemme mukaan Venäjällä vielä voimissaan ja Venäjä onkin kuuluisa teknisesti korkeatasoisesta taideopetuksesta. Varton (2010) mukaan taiteessa ”uusi” taas vaatii taitoja ja taidon käsitteen uudelleen määrittämisen. Mennyt ja uusi eivät ole kuitenkaan ristiriidassa toistensa kanssa, vaan kaikki aiemmat taidot voivat toimia uuden esille saamiseksi. Kaikki uusi voi antaa menneelle uusia tulkintoja ja muuttaa ne uudeksi. (Varto, 2010, s. 21.)

Tämän menneen ja uuden yhteensovittamiseksi Venäjä on mitä mielenkiintoisin konteksti. Jotta pystyimme tarjoamaan venäläisille nuorille ”uutta” tarpeeksi mielenkiintoisesti, olimme valinneet suomalaisesta taidekasvatuksesta erilaisia toimintatapoja, jotka ovat sekä nykytaiteen työtapoja, mutta ne on määritelty myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataide-oppiaineen työtavoiksi ja toimintakulttuuriksi. Tulevissa luvuissa avaamme ensimmäiseksi ympäristökasvatuksen merkitystä kuvataiteen oppiaineessa.

Yhteistoiminnallisuus on yksi POPS:issa korostuneista työ tavoista ja oppimisympäristöjen monimuotoisuutta kehoitetaan käyttämään hyväksi. Samoin kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus ovat opetussuunnitelman painotuksia. (POPS 2014, s. 26 – 33.) Avaamme kansainvälisyysajattelua OPS:n avulla ja koulutusviennin näkökulmasta. Koska sekä työtavat ja toimintamuodot on suunnattu POPS:issa sekä lapsille että nuorille ja meidän työpajamme oli suunnattu nuorille, avaamme myös lyhyesti nuoruutta ikävaiheena.

4.1 Ympäristötaidekasvatus

Ympäristökasvatus on yksi suomalaisen opetussuunnitelman sisällöistä ja kestävä elämäntapa koko opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista. Taiteen liseniaatti Meri-Helga Mantere (2016, s. 114) toteaa, että kansainvälisesti katsoen suomalaisessa taidekasvatuksessa kiinnostavaa ja erityistä näyttäisi olevan juuri ympäristöajattelun liittäminen taidekasvatukseen. Ympäristöajattelulla sekä ympäristösuhteen ajattelulla on ollut tärkeä asema suomalaisessa taidekasvatuksessa jo vuosikymmenien ajan, toteaa Aalto-yliopiston tohtoriopiskelija Henrika Ylirisku (2016, s. 40) artikkelissaan Ympäristöopetus kuvataidekasvattajien koulutuksessa.

Havahtuminen maailmanlaajuisiin ympäristöongelmiin tapahtui 60– ja 70– luvuilla. Kansainvälisessä ympäristökonferenssissa, joka järjestettiin 60– luvun lopulla, alettiin ensimmäisen kerran puhua *ympäristökasvatuksesta* (Ylirisku, 2016, s. 42.). Taidekasvatuksessa ympäristökasvatus näkyi yhteiskuntakritiikkinä ja kuvaamataito oli uuden peruskoulun ensimmäinen oppiaine, jonka yhdeksi keskeiseksi opetussisällöksi ympäristökasvatus määriteltiin (Pohjakallio, 2005, s. 117). Tosin jo vuonna 1994 Mantere (2015, s. 116–117) kirjoitti artikkelissaan, että koko ympäristökasvatus käsitteenä on jo vesittynyt, koska ympäristökasvatuksen tavoitteisiin nähden sinänsä kannatettava toiminta on ollut tehotonta ja ympäristökasvatus on epäonnistunut tehtävässään.

Ylirisku (2016) lainaa Pohjakalliota kuvatessaan ympäristökasvatuksen leviämistä ja ympäristötaiteen kehittymistä Suomessa. Nykytaiteen uudet muodot, maa-, tila- ja käsitetaide sekä performanssi saapuivat Suomen taidemaailmaan 1980-luvulla ja kuvataiteessa sekä kuvataidekasvatuksessa siirryttiin kriittisistä yhteiskunnallisista

teemoista ja realismista kohti yksilöllisyyttä ja kokemuksellisuutta. 1990-luvulla ympäristökasvatusta taidekasvatuksessa alettiin tarkastella ympäristön analysoinnin sijaan henkilökohtaisesta ympäristösuhteesta käsin. Ympäristötaiteen näkökulma, jossa ihminen nähtiin osallistuvana ja aktiivisena sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön osana, yleistyi. (Ylirisku, 2016, s. 45.)

Filosofian tohtori Ossi Naukkarisen (2003, s. 104) mukaan ympäristöasiat ovat nykyisin paljon esillä ja niitä lähestytään ongelmakeskeisesti. Huoli ympäristön tilasta on todellinen ja konkreettinen, ja tutkimuksessamme aiheita oli mielestämme syytä lähestyä niin, ettei ongelman suuruus lamauttaisi. Emme siis ottaneet käsittelyyn esimerkiksi median välittämiä uhkakuvia tai globaaleja ongelmia, vaan lähdimme tarkastelemaan omaa lähipiiriä ja sitä, mitä siellä näkyy: positiivista tai negatiivista. Emme määränneet, että oppilaiden tulisi etsiä epäkohtia, vaan myös positiivisten asioiden korostaminen oli vaihtoehtona. Ajatuksemme oli, että uudella tapaa katsominen ja pienten asioiden havainnointi on ensimmäinen askel ympäristötietoisuuteen. Vasta kun on tietoinen omasta ympäristöstään, pystyy näkemään, mikä siinä on hyvää ja säilyttämisen arvoista tai huonoa ja muutosta vaativaa.

4.2 Yhteistoiminnallisuus

Tutkielmassamme tutkimme taidetyöpajoja, joissa osallistujat tekivät työtä pienryhmissä. Tässä luvussa avaamme pienryhmän käsitettä ja sitä, miten ryhmäytyminen tapahtuu ja miten se näkyi taidetyöpajoissamme. Suomalaiseen perusopetukseen ryhmätyöskentely on kuulunut olennaisena osana verrattain pitkään. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ryhmään kuulumisen tunteen nähdään muun muassa kasvattavan oppilaiden motivaatiota oppimiseen. Työtavoissa mainitaan myös yhteisöllinen oppiminen, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (POPS, 2014, s. 30.) Yhteisöllinen oppiminen on myös yhteisötaiteen työtapa.

Donald C. Pennington kirjoittaa, että ryhmätyöskentely ja yhteisöllinen toiminta ovat ihmiselle tavallista toimintaa, sillä suuren osan niin työstä kuin vapaa-ajan aktiviteeteistamme teemme pienryhmän jäseninä. *Ryhmä* on sosiaalipsykologiassa termi, joka tarkoittaa joukkoa, jotka ovat tietoisia toisistaan psykologisesti, tuntevat olevansa

ryhmä sekä ovat jonkinlaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Jokaisen ryhmän jäsenen tulee olla tietoinen muista ryhmään kuuluvista ja siitä, montako ihmistä ryhmään kuuluu. *Pienryhmä* tarkoittaa karkeasti jaoteltuna 2–30 hengen ryhmiä. Mitä suurempi pienryhmä on kooltaan, sitä vaikeampaa sen johtaminen on, ja se helposti hajoaa pienemmiksi alaryhmiksi. Toinen tärkeä seikka ryhmän määrittelyssä on se, että ryhmällä on jokin tavoite, josta sen jäsenillä on yksimielinen näkemys. Yleensä nämä tavoitteet ovat pienryhmän tavoitteena juuri siksi, että ne on mahdollista saavuttaa paremmin tai jopa ainoastaan pienryhmän yhteisvoimin eikä yksittäisen ihmisen tekeminä. Ryhmien rakenteisiin kuuluvat useimmiten myös normit ja säännöt, johtaja tai muutama johtaja, ja eri ryhmän jäsenille muodostuu erilaisia rooleja. (Pennington, 2005, s. 8–9.)

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan professori Timo Saloviita (2009) toteaa, että yhteistoiminnallisessa oppimisessa on paljon mahdollisuuksia oppimisen kannalta. Oppilaat aktivoituvat, kun äänessä ei olekaan enää enimmäkseen opettaja tai kerrallaan yksi oppilas. Oppilaat alkavat auttaa toisiaan, jolloin paitsi heikot, myös edistyneimmät hyötyvät pääsemällä syventämään osaamistaan auttamalla muita. Ryhmä- ja paritöissä opettamisen eriyttäminenkin oppilaiden osaamisen mukaan on helpompaa. Opettajat kokevat usein, että ryhmätöitä käyttäen oppiminen on hitaampaa, mutta tutkimustulosten perusteella asia on päinvastoin. Ryhmätyö voi myös parantaa luokan yhteisöllisyyttä ja siten myös vähentää kiusaamista. Toisaalta hyvä opetus perustuu monenlaisiin, vaihteleviin opetusmenetelmiin, jotka täydentävät toisiaan. (Saloviita, 2009, s. 25–26.) Taidetyöpajoihin, joissa aikaa on rajallisesti eikä ohjaajilla ole mahdollisuutta viettää koko työpajaa yhden ryhmän ohjaajana, ryhmätyöskentely sopii hyvin. Myös käytössämme olevan rajallisen ajan takia ryhmätyöskentely tuntui perustellulta, koska ryhmä oppilaita saa aikaan nopeammin ja näyttävämpiä tuloksia kuin yksi oppilas.

Ryhmätyön nähdään kehittävän monenlaisia elämän kannalta tärkeitä taitoja. Kuvataiteen opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita opetukselle on, että se kehittää yhdessä toimimisen taitoja (POPS, 2014, s. 426).

4.3 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöt ovat osatekijöinä ilmiöpohjaisissa ja eheyttävissä opetuskäytänteissä. Ilmiöpohjaisen opetuksen lähtökohtana on, että opetettavia ilmiöitä ja asioita pyritään tarkastelemaan aidoissa tilanteissa ja ympäristöissä. Opetettavien asioiden tulee nousta esille oppilaiden, koulujen, paikkakuntien tai yhteisöjen omasta arjesta. Tällöin opetus ja oppiminen ovat paikka- ja tilannesidonnaisia. Kysymys on oppimisympäristöjen laajenemisesta luokkahuoneiden ulkopuoliseen maailmaan. Myös oppimistilanteiden painopiste muuttuu opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta oppilaan ja ympäröivän maailman väliseen suhteeseen. (Granö, Hiltunen & Jokela, 2018, s. 5–6)

Perusasteen opetussuunnitelma painottaa oppimisympäristön merkityksiä (Granö ym. 2018, s. 6). Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöön vaikuttavat toiminnallaan kaikki yhteisön jäsenet. Toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentumista. Ne myös mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. (POPS, 2014, s. 29.)

Tavoitteena on, että oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden. Niiden tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista. Lisäksi oppimisympäristöjen valinnassa otetaan huomioon, että oppilaat oppivat uusia tietoja ja taitoja koulun ulkopuolella. (POPS, 2014, s. 29.)

Oppimisympäristöissä otetaan huomioon ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys ja akustiset olosuhteet sekä tilojen valaistus, sisäilman laatu, viihtyisyys, järjestys ja siisteys. Koulun tilaratkaisuilla kalusteineen, varusteineen ja välineineen on mahdollista tukea opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppilaiden aktiivista osallistumista. Koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi tulee eri oppiaineiden opetuksessa hyödyntää luontoa ja rakennettua ympäristöä. Ympäristöjen tulee olla turvallisia ja

terveellisiä. Oppilaita ohjataan vastuulliseen ja turvalliseen toimintaan kaikissa oppimisympäristöissä. Hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista. (POPS, 2014, s. 29 – 30.)

Oppimisympäristöt nostavat esiin etenkin taide- ja taitoaineiden menetelmälliset mahdollisuudet. Kokonaisvaltaisuus ja aistisuus ovat taidekasvatuksessa läsnä, mikä tekee siitä multimodaalista, kun oppilas on läsnä ympäristössä kehollisesti kaikkine aisteineen ja tunteineen. Oppimisympäristö on olemassa sekä fyysisesti, mutta myös sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa, jotka syntyvät ihmisten esimerkiksi oppilaiden ja opettajan kohdatessa yhteisen oppimisen ja ihmettelyn äärellä. (Granö ym. 2018, s. 7.)

Tutkimuksessamme oppimisympäristöt olivat ympäristöinä sekä meille ohjaajina ja opiskelijoina että oppilaille ja opettajille, jotka osallistuivat työpajatoimintaamme. Oppimisympäristöinä toimivat Komin maaseutu ja Syktyvkarin kaupunkiympäristön opetustilat ja niiden piha tai lähialueet. Lisäksi oppimisympäristöt olivat sekä sosiaalisia että kulttuurisia ja kansainvälisiä.

4.4 Nuoruus ikävaiheena ja sen tuomat muutokset nuoren ajatteluun

Puhumme tutkielmassamme usein taidetyöpajoihimme osallistuneista oppilaista nuorina. Tässä kappaleessa selitämme termiä siten kuin sitä ymmärrämme ja mitä sillä tarkoitamme sekä käsittelemme sitä, millaisia muutoksia nuoruus tuo nuoren ihmisen ajatteluun ja kehitystasoon verrattuna lapsuusvuosiin. Psykologit Eeva-Liisa Kronqvist ja Minna-Leena Pulkkinen (2007) kirjoittavat nuoruudesta ikävaiheena *Kehityopsykologia - Matkalla muutokseen* -kirjassa. Nuoruudessa ihminen käy läpi suuria psykososiaalisia muutoksia. Nuori alkaa irtautua vanhemmistaan ja hänestä alkaa tulla itsenäinen ja vastuullinen toimija. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 166.) Helsingin yliopiston psykologian laitoksen dosentti Jari-Erik Nurmen (1995) mukaan nuoruus on siirtymävaihe lapsuudesta aikuisuuteen. Nuoruudessa yksilö etsii ja valitsee myöhemmät aikuisuuden roolit ja positiot sekä muodostaa käsityksen omasta itsestään tämän tapahtumakulun pohjalta. Kehitystä ohjaavat biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät. (Nurmi, 1995, s. 256.)

Nuoruudessa nähdään usein olevan kolme eri vaihetta: varhaisnuoruus (noin 11-14 vuotta), keskinuoruus (noin 14-18 vuotta) ja myöhäisnuoruus (19-25 vuotta) (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 166). Suunnittelimme työpajamme lähtökohtaisesti noin keskinuoruutta eläville nuorille, mutta sitä olisi voinut tilanteen vaatiessa soveltaa sopivaksi yhtä hyvin myös hieman nuoremmille tai vanhemmille oppilaille. Kuvataiteen opetus on onneksi siinä mielessä joustavaa, että tämä on mahdollista. Työpajoihimme lopulta osallistuneet nuoret olivatkin noin 14-17-vuotiaita.

Kansantajuisesti usein ajatellaan, että radikaalius kuuluu nuoruuteen. Nuoruuteen kuuluukin aiemmin opitun kyseenalaistaminen ja sen kaiken kriittinen tarkastelu. Nuori rakentaa omaa ajatteluaan, tapaansa katsoa maailmaa. Hän kehittää myös ongelmanratkaisukykyään ja harjoittelee itsenäistä ajattelua, mistä kriittisyys kertoo. Erilaiset ideologiat ja aatteet voivat kiinnostaa nuoria ja tarjoavat työkaluja maailman hahmottamiseen. (Kronqvist & Pulkkinen, 2007, s. 169– 70.) Laitinen (2003) toteaa omassa tutkimuksessaan, että nuoruuteen liitetään monenlaisia kliseitä tai romantisoituja käsityksiä vapaudesta ja huolettomuudesta, kapinoinnista ja radikaalisuudesta. Hän lainaa Hoikkalaa, jonka mukaan käsitys siitä, että nuorten tulee olla kapinallisia, on sitkeähenkinen kulttuurinen käsitys. Laitinen toteaaakin tutkimuksensa nuorista, että he ovat ennemminkin keskiluokkaisia ja heillä on suuri tarve selviytyä ja pärjätä omassa elämässään. Nuoret helposti vetäytyvät ongelmien edessä ja haluavat korostaa tarkkailevansa kaikkea vain ulkopuolelta, mutta jatkaa, että paluu luontoon on yksi keino välttää ahdistavaa ja uhkaavaa kehitystä. (Laitinen, 2003, s. 115 – 117.)

Laitinen (2003, s. 105) toteaa, että oppilaille erityisesti luontoon ja luonnon suojelemiseen liittyvät kysymykset näyttivät olevan merkityksellisiä. Koimme, että nuoret olivat jo Syktyvkarissa keväällä 2018 olleet vastaanottavaisia ympäristöarvoja läheisesti käsittelevälle ympäristö- ja yhteisötaiteelle ja ympäristökasvatukselle. Tästä johtuen halusimme suunnitella nimenomaan nuorille sopivia taidetyöpajoja, vaikka meillä olisi ollut mahdollisuus työskennellä myös lasten kanssa ja se olisi ollut helpommin järjestettävissä. Laitinen (2003) esitti tutkimustulostensa pohjalta, että nuorilla on suuri tarve sisäisen äänensä kuuntelemiseen. Maailman muuttuminen aiheuttaa nuorissa hämmennystä, ja he tuntevat pelkoa siitä, kuinka selviytyvät elämästä. Jo pelkästään nuoruuteen elämänvaiheena liittyy monia muutoksia, kuten oma

kasvu ja kehitys, suhteet perheessä, siirtyminen opiskeluissa eri vaiheeseen. (Laitinen 2003, s. 105) Nuori ohjaa elämäänsä valinnoillaan. Yhteiskunta ja kulttuuri luovat niistä syntyvään toimintaan erilaisia haasteita ja rajoituksia. (Nurmi, 1995, s. 263, myös 1993)

Kaikki tämä ja lisäksi suhteet muihin nuoriin aiheuttavat ongelmia ja epävarmuutta. Kaiken epävarmuuden keskellä tuttuus taiteessa ja sen tekemisessä saattavat olla miellyttäväksi koettu asia. Laitisen tutkimuksessa eräs nuori oli valinnut työnsä lähtökohdaksi lapsuudesta tutun paikan. (Laitinen, 2003, s. 114-115.) Työpajoissamme tuttu ympäristö ja nuorille tutut paikat olivat tehtävän lähtökohtana. Laitinen tuli tutkimuksessaan tulokseen, että taiteen tekeminen on yksi tapa käsitellä omaa identiteettiä ja pohtia omia mahdollisuuksia ja paikkaa muiden joukossa (Laitinen, 2003, s. 185).

4.5 Pohjoinen kuvataidekasvatus

Nykytaiteessa yhteisöllisempiä ovat yhteisötaide ja ympäristötaiteen tietyt työmuodot, joten oli luonnollista, että ne valikoituivat työmuodoiksemme tutkimuksessamme. Seuraavissa luvussa käymme läpi pohjoista taidekasvatusta ja yhteisö- ja ympäristötaidetta. Suomessakin laajalle levinnyt Yhdysvalloista alkunsa saanut taidekasvatus, ja sen traditiot korostavat yksilölähtöisyyttä, mutta toisaalta liiallinen yksilöllisyys saatetaan nähdä uhkana. Näin on ainakin pohjoisessa, missä elämänmuotojen säilyvyys on perustunut yhteisöllisyydelle.

Verrattuna länsieurooppalaiseen taidekasvatukseen ja sen traditioihin, pohjoisessa [North] on ollut jo 1900-luvun lopulta saakka koettu tarvetta dekolonisaatiolle, jossa vähemmistöryhmät, paikalliset ja kansalliset yksilöllisyydet otetaan huomioon aiempaa paremmin. Dekolonisaatio on pitkäaikainen prosessi, johon sisältyy hallinnollinen, kulttuurinen, kielellinen ja psykologinen dekolonisaatio. Tämä pohjoisten taidekasvattajien ja tutkijoiden yleistynyt näkemys on johtanut taidekasvatuksen ja taideopettajakoulutuksen kehittämiseen kohti kulttuurista sensitiivisyyttä sekä Unescon määrittelemän ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävä kehityksen tavoitteiden toteutumista. Alueellisten kulttuurien säilyttäminen ja paikallisten ihmisten kulttuurisen identiteetin vahvistaminen kuuluvat myös tähän. (Jokela, Hiltunen & Härkönen, 2015, s. 262 – 263.)

Yhteisöllisessä ja ympäristötaiteessa painotus on ihmisten jokapäiväisessä arjessa, ympäristössä ja tapahtumissa eikä yleismaailmallisissa modernismin tyypillisesti käsittelemissä näkökohdissa. Yhteisöllisyys tarkoittaa uutta ihmisten välisten yhteyksien, spontaanien verkostojen ja yleisten päämäärien tutkimisen ja ymmärtämisen tapaa, joka voimaannuttaa yksilöllisyyteen. Yhteisöllisyys tarjoaa uuden näkökulman tutkiessa nykytaiteen, alkuperäiskansojen taiteen ja käsityön sekä pohjoisen dekolonisaation välisiä yhteyksiä. (Jokela ym. 2015, s. 263.)

Kun Lapin yliopistossa 1990-luvun puolessa välissä aloitettiin kuvataidekasvattajien kouluttamista, oli selvää, että perinteiset ateljee- ja työpajakeskeiset tekniikat ja ilmaisutavat eivät sopineet nykytaiteen ja nykykuvataidekasvatuksen kontekstuaalisiin haasteisiin. Alettiin kehittää osallistavaa ja sitouttavaa yhteistyötä yliopiston pohjoisten verkostojen välillä. Sosiaalisesti aktiivisen nykytaiteen toimintatapojen tuominen pohjoiseen toimintaympäristöön ja niiden yhdistäminen kulttuurisensitiiviseen kasvatukseen ja kysymyksiin dekolonisaatiosta vaati taideopettajakoulutuksen uudistamista. (Jokela ym. 2015, s. 263 – 264.)

Vastatakseen aiemmin mainittuihin haasteisiin Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta alkoi kehittää taidepedagogisia yhteisprojektiointoja ja taideperustaisia toimintatutkimusmetodeja 1990-luvun lopulla. Samalla kehitettiin yleiseurooppalaisen paineen mukaisesti taiteiden tohtoritutkintoa. Sen jälkeen käytäntöperustainen ja taiteellinen tutkimus on saanut monia erilaisia nimityksiä ja tunnustusta kansainvälisesti. (Jokela ym. 2015, s. 264.)

4.6 Ympäristö- ja yhteisötaide

Ympäristökasvatuksen ja ympäristötaiteen ensimmäinen ja keskeinen käsite on ympäristö. Pohjakallio (2016, s. 57) toteaa, että ympäristökasvatuskeskustelu juuttuu usein käsitteellisiin sekaannuksiin, koska sana ympäristö voidaan ymmärtää niin monin tavoin. Lapin yliopistossa käsitettä on yhtenäistänyt antropologi Tim Ingold, jonka määritelmiä Timo Jokela (2016) avaa artikkelissaan *Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta Pohjoisessa*. Ingold on Jokelan mukaan jakanut määritelmänsä

kolmeen osaan, joista ensimmäinen nähdään ihmisen ulkopuoliseksi kokonaisuudeksi. Tässä määritelmässä ympäristöä tarkastellaan etäältä ja objektiivisesti. Näkemys on syntynyt luonnontieteiden pohjalta. (Jokela, 2016, s. 73)

Toinen lähestymistapa liittyy elettyyn ympäristöön ja paikkaan. Tällöin ympäristö koostuu tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotuista merkityksellisistä asioista, ilmiöistä ja tapahtumista. Kolmannessa määritelmässä ympäristö nähdään poliittisena ja oikeudellisena kokonaisuutena, joka on sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti tuotettua ja hallinnoitua. (Jokela, 2016, s.73.) Ympäristö on varmasti kaikkia näitä yhtä aikaa, ja kaikki nämä osa-alueet vaikuttavat meidän kokemukseemme ympäristöstä. Naukkarinen (2003, s. 100) toteaa, että ympäristöksi määritellään yksinkertaisesti kaikki se, mikä ihmisistä ympäröi: luonto eri osineen, ihmisen rakentamat tai muuten tuottamat rakennukset, esineet, tapahtumat ja tavat sekä muut ihmiset.

Omassa tutkimuksessamme lähestyimme ympäristöä Ingoldin toisen määritelmän mukaan, jossa jokaisella ihmisellä on oma ympäristönsä, joka saa merkityksiä yksilön kokemusten ja toiminnan kautta (Jokela, 2015, s. 73). Suunnittelemissamme harjoituksissa niin kyliin kuin kaupunkiinkin, juuri havainnoiminen oli tehtävien lähtökohta. Tehtävillä pyrimme siihen, että harjoitusten tekijät heräisivät havainnoimaan omaa ympäristöään sekä omaa suhtautumistaan siihen. Emme halunneet määrittää sitä, mikä oli kaunista tai sitä, mikä oli rumaa tai ongelmallista, vaan halusimme ja toivoimme, että osallistujat tekisivät määrittelyn itse.

Ympäristötaiteen ensiaskeleet on otettu Yhdysvalloissa 1960-luvulla ja tarkoituksena on ollut viedä taide pois gallerioista, jotta taiteilijat ja taiteen kokijat eivät jakaisi yhdessä kokemusta tilasta (galleriasta), vaan kokemuksen teoksesta. Maataide oli ensimmäisiä ympäristötaiteen muotoja eikä teoksissa ollut ekologista lähestymistapaa suhteessa ympäristöön, vaan ympäristö oli enemmänkin materiaalia ja väline. Jokela, Hiltunen, Huhmarniemi ja Valkonen (2006) ovat kirjoittaneet Lapin yliopiston *Ympäristö, yhteisö ja taide* -verkkojulkaisun, jonka mukaan teosten pyrkimys oli kuitenkin herättää keskustelua ympäristön tilasta. Toisten taiteilijoiden maataide taas oli pienien merkkien tai vain jalanjälkien jättämistä ympäristöön, jolloin teokset viittasivat luonnon omaan

kauneuteen ja merkitykseen. Tällaiset luonnon omia prosesseja kunnioittavat tai performatiiviset teokset ovat lähes aineettomia, käsitteellisiä.

Ympäristötaiteessa esteettisen pohdinnan merkitys voi kasvaa niin suureksi, että taiteen ja filosofian raja katoaa (Jokela ym. 2006; Jokela, 1995, s. 29). Räsänen (2008) sanookin, että kuvataideopetuksessa on jätettävä riittävästi aikaa sen pohtimiseen, miten teoksen muodot tai käytetyt materiaalit välittävät teoksen sisältöä. Hän käyttää esimerkkinä juuri nykytaiteen ympäristöteemoja, jonka sanoo jäävän vain pinnalliseksi puuhasteluksi, mikäli materiaalien luonnetta ja niiden antamaa merkitystä ei käsitellä ja liitetä tätä tehtävän varsinaiseen sisältöön. Luonnonsuojelun, kierrätyksen ja ihmisen ja luonnon suhteeseen liittyvien teemojen tulisi olla käytettyjä materiaaleja tärkeämpiä. (Räsänen, 2008, s. 127). Mielestämme tämän voi tulkita kahdella tapaa: joko niin, että tehtävän materiaalit tulisi valita mahdollisimman luontoarvoja kunnioittaen ja ympäristöystävällisesti tai jos teemojen tulee olla materiaaleja tärkeämpi, materiaalien ympäristöystävällisyydellä ei ole niin paljon merkitystä, kunhan se herättää ajattelemaan.

Yhteisötaide on syntynyt samoihin aikoihin ympäristötaiteen kanssa, ja myös se pohjautuu kanta-aottavaan taiteeseen. Luonnon ja ympäristön sijasta yhteisötaiteen keskiössä ovat yhteisöjen sosiaaliset ongelmat. Yhteisötaiteen teosten ja toiminnan lähtökohtana on usein osallistuminen, yksilön ja yhteisön aktivoiminen ja sitä kautta muutosten saavuttaminen. Ympäristötaide on yksi yhteisötaiteen toimintatavoista. Ympäristö- ja yhteisötaiteessa korostuu prosessin merkitys, jossa ensin tutustutaan paikkaan tai yhteisöön, sitten työskennellään ja dokumentoidaan ja lopuksi teos tuodaan usein näytteille joko konkreettisesti tai dokumentaation välityksellä. (Jokela ym. 2006.) Ajatteleminen, että taidekasvatuksessa näytteillepano voi tapahtua arviointikierroksen tai purkukeskustelujen ohessa. Purkukeskustelut voivat tuoda oppilaat lähemmäs yhteisötaidetta, sillä keskustelut ovat yksi yhteisötaiteen toimintatavoista.

Sekä yhteisö- että ympäristötaiteessa taiteiden- ja tieteidenvälisyys on levinnyt. Eri taidemuotojen välillä ei löydy selviä rajoja, ja taiteilijat toimivat yhä useammin yhteistyössä eri alojen asiantuntijoiden eri ryhmien ja yhteisöjen kanssa. (Jokela ym. 2006). Tästä oli kysymys myös LiLa-projektissa.

4.7 Havainnointi ja taiteellinen ajattelu

Taidekasvatuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on havainnointitaitojen kehittäminen (Jokela, 1995, s. 26 & Räsänen, 2008, s. 13). Erkkilän (2015) mukaan taiteellinen karkiosaaminen on tavassa havainnoida maailmaa, ja hän nojaa myös taiteellisen ajattelun kehittämisessä vahvasti havaintopohjaiseen taiteelliseen työskentelyyn. Kykyä aistia ja havaita ympäristö kutsutaan ympäristöherkkyydeksi. Ympäristötaiteen tekeminen käynnistyy usein paikan havainnoinnilla, joka tapahtuu eri aistien kautta: olemalla, kuuntelemalla, katselemalla, tunnustelemalla ja kokemalla. Valmiit ympäristötaideteokset usein koskettavat monia aistialueita ja pakottavat tarkastelijan aktiiviseksi. Pienetkin teokset ja ympäristön muutokset tai niiden dokumentaatio saavat havainnoimaan ympäristöä uudella tavalla aistit herkistyneenä. Teos voi myös pyrkiä suuntamaan havainnoija tietoisesti johonkin tiettyyn kohteeseen tai välttää huomion kiinnittyminen aina samoihin kohteisiin. Havainnoinnin herkistäminen ja havaintojen tulkitseminen ovat olennaisia kaikessa ympäristötaiteessa. (Jokela ym. 2006.)

Aalto-yliopiston kansainvälisen taidekasvatuksen professori Kevin Tavin (2015) sanoo näkemisen olevan taidekasvatuksen perussisältöjä maailmanlaajuisesti. Samalla hän kuitenkin kyseenalaistaa näkemisen kuvataidekasvatuksen opettamisesta ja sanoo, että se näyttää olevan vain itseään varten, vaikka monet opettajat uskovat sen hyödyttävän oppilaita. Tavin kysyy, mitä sitten tapahtuu, kun oppilas ei näe sitä, mitä hänen odotetaan näkevän. Hän esittää, että silloin nousee esiin toiseus. Tämä ei ole vastakohta näkemiselle, niin kuin siitä kuvataidekasvatuksessa ajatellaan, vaan se mahdollistaa sen, että voimme tulla täysin tietoiseksi siitä, mitä meidän mielestämme kuuluisi nähdä. Yritys avata subjektiivisen näkemisen hienoutta on ei-toivottu virhe kansainvälisessä taidekasvatuksessa. Samalla se on kuitenkin välttämätöntä, sillä se tuottaa mahdollisesti järjettömiä teoksia merkityksellisten sijaan sekä päätelmällisen epäonnistumisen kelvollisten tulkintojen sijaan. Tällaiset lopputulokset haastavat tietämisen, katsomisen ja näkemisen mallit. Tavin sanookin, että kansainvälisen taidekasvatuksen tulevaisuus alkaa hyväksymällä subjektiivisuuden kaaos sekä epäilyn toivottamisella tervetulleeksi. (Tavin, 2015, 166–168.)

Taide on tapa hahmottaa maailmaa, ja Naukkarisen (2003) sanoin ympäristötaide on tapa hahmottaa erityisesti ympäristöä. Ympäristötaide-nimikkeen käyttämisessä on kyse tietystä suhtautumistavasta taiteeseen, ja se kertoo, että ympäristönäkökulmaa on ajateltu (Naukkarinen, 2003, s.98). Jokelan (1995) mukaan havainto on ympäristön tulkinnassa ja arvottamisessa keskeisellä sijalla. Havaintomme perustuvat aikaisempien kokemustemme ja tulevaisuuden odotustemme summaan, hän jatkaa. Tehdessämme havaintoja ympäristöstä jäsenämme sitä, millaisia asenteita aikaisempien kokemustemme perusteella meille on syntynyt ja mitä tulevaisuudessa haluaisimme muuttaa tai säilyttää. (Jokela, 1995, s. 26.) Berleant (1994, s. 159) toteaaakin, että ympäristöt eivät ole vain fyysisiä vaan havainnoissa olevia paikkoja, joiden luomiseen me osallistumme ja juuri havaitsemalla määrittelemme niiden luonteen ja alan.

Lähtiessämme toteuttamaan taidetyöpajoja vieraaseen maahan, jossa meillä ei ollut yhteistä kieltä paikallisten kanssa, oli kaikista selvintä aloittaa perusasioista. Sen sijaan, että olisimme lähteneen opettamaan ympäristöasioista ja ekologisuudesta, halusimme tutkia, millaisia havaintoja oppilaat paikoista tekevät ja mitä se kertoo siitä, miten he ympäristönsä kokevat, näkevät ja määrittelevät. Vasta, kun nämä asiat ovat kartoitettuja, olisi mahdollista käydä dialogia siitä, mitä ja miten he haluaisivat ympäristöönsä vaikuttaa.

Taiteellisen ajattelun käsite tuo mielestämme parhaiten esille sen, millä tavoin suomalainen taideopetus, ja mahdollisesti myös tieteenalapohjaisen opetuksen kautta kuvataidekasvatus, eroaa venäläisestä taideopetuksesta. Aiemmin totesimme, että Varto (2019) jakaa taiteen “menneeseen” ja “uuteen”. Myös Räsänen (2008) ottaa kantaa moderniin ja postmoderniin taidekasvatukseen. Hän jakaa taideteoriat mimeettiseen, formalistiseen ja ekspressiiviseen estetiikkaan sekä postmoderneihin kulttuuriteorioihin, jotka edustavat kontekstuaalista estetiikkaa (Räsänen, 2008, s. 15).

Näiden teorioiden sisällöistä mimeettinen perustuu jäljittelyyn. Opetuksen tavoitteena on saada oppilas tekemään mahdollisimman tarkkoja näköhavaintoja ja tarjota välineitä niiden realistiseen kuvaamiseen. Taustalta löytyy klassinen taidekoulutustraditio, jossa persoonallinen ilmaisu sallittiin vasta edistyneemmille. (Räsänen, 2008, s. 60.)

Jäljittelyyn perustuvassa opetuksessa arviointi jakaa Räsänen mukaan (2008) “vastaukset” oikeisiin ja vääriin, työt hyviin ja huonoihin. Mustajärven kokemuksen mukaan venäläisessä taideopetuksessa harjoitellaan myös formalistista ja ekspressiivistä estetiikkaa, mutta sitä harjoitellaan niin ikään jäljittelemällä aikaisempien mestareiden töitä ja muotokieli on tarkasti rajattua. Myös modernismin suuntausten opettamisessa Venäjällä vapaa itseilmaisuus kuuluu edistyneemmille oppilaille. Räsänen sanookin, että formalistisessa taideopetuksessa on yhtymäkohtia jäljittelyä korostavaan taideopetukseen, sillä taitojen merkitys korostuu sisällön kustannuksella. (Räsänen, 2008, s. 81.)

Ennako-oletuksemme mukaan tämä on taideopetusta, jota Venäjällä annetaan. Suomessa taas klassinen taideopetus on kokemustemme mukaan loistanut poissaolollaan, vaikka suomalainen taidekasvatuskin nojaa pohjimmiltaan ja historiallisesti perinteiseen taideopetustraditioon. Suomessa teknisen osaamisen opetus ei ole yhtä vahvalla sijalla. Suomessa taideopetus nähdään (taide)kasvatuksena, joka koskettaa inhimillistä kasvua kokonaisvaltaisesti eikä vain välittömiä teknisiä taidon, ilmaisun tai tiedon alueita (Laitinen, 2003, s. 10). Täysin ekspressiivistä, itseilmaisu korostavaa taidekasvatusta, jonka lähtökohtana on oppilaan maailma (Räsänen, 2008, s. 82), ei havaintojemme mukaan Venäjällä virallisesti ole.

Vuonna 2015 Lapin yliopiston Taiteiden tiedekunnan koulutusohjelmat alkoivat uudistaa opetussuunnitelmiaan. Tällöin Erkkilän johdolla opetussuunnitelmaan lisättiin käsite ”taiteellinen ajattelu”. Kuvataidetta voi kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa opiskella sivuaineena. Erkkilä sanoi tuolloin, että taiteiden tiedekunnan opiskelijat tarvitsevat taiteellisen tavan hahmottaa maailmaa ja ajatella, eikä riitä esimerkiksi vain oppia maalaustekniikoita vaan ajattelua maalauksen keinoin. Yksittäisten taiteen tekniikoiden opettelu ei sinänsä kehittä taiteellista ajattelua. (Erkkilä, 2015.)

Varto (2008, s. 46) on ajattelussaan samoilla linjoilla ja toteaa, että taidekoulutuksessa ei voida enää kouluttaa käsityöläisiä, sillä sellaista maailmaa, jossa taide syntyi hyvästä taidosta, ei enää ole. Juuri käsityöläistaito oli se, joka teki Mustajärveen vaikutuksen Pietarissa Stieglitzin taideakatemiassa. Työskentelytavat muun muassa materiaalin

käsittelyssä ja käsityöpaja olivat asioita, joita Suomessa ei enää näe. Taide on eronnut taidosta ja alkanut omaa elämäänsä jopa niin paljon, että on alkanut tarkoittamaan taidon, käsityön ja selvärajaisen työskentelyn vastakohtaa (Varto, 2008, s. 46).

5 PROJEKTIN JA TOIMINNAN KUVAUS

5.1 Paju- ja roskatyöpaja

LiLa-projektin ensimmäisessä osassa vierailimme kansainvälisen ryhmän Komin syrjäisemmissä kylissä Vym-joen varrella: Kozlovkassa, Onezhiessa ja Otlassa. Yövyimme Kozlovkan pienessä kylässä, jossa oli enää viitisen taloutta asuttuna. Osa muista taloista oli tyhjillään, osa kesäasuntoina. Komilaisen tradition mukaisesti kylät oli rakennettu joen korkeimmalle törmälle, ja Vym-joki hallitsi kylän maisemaa. Olimme kylissä noin kolme päivää. Meillä oli kova halu päästä tekemään yhteisötaidetta kylässä.

Ennen matkaa olimme suunnitelleet erilaisia pieniä tehtäviä maisemälähtöisen tutkimuksen tekemiseen visuaalisin ja taiteellisin keinoin ihmisille, jotka olivat eri tieteenalojen toimijoita. Tausta-ajatuksenamme oli, että tehtävät auttaisivat osallistujia havainnoimaan ja tutkimaan maisemaa uusista näkökulmista ja paikantamaan itsensä ja oman asenteensa siihen. Syktykvkarin yliopistolla esittelimme osan tehtävistä, mutta tekniset ongelmat ja ohjauksen puute siinä, milloin ja miten tehtävät tulisi antaa osallistujille, aiheuttivat meille kokemuksen, että viesti ei välittynyt. Hieman pettyneinä tilanteesta päädyimme jakamaan pikkutehtävät vain tulosteina, ilman kunnollista alustusta aiheeseen, muille LiLa-kesäkoulun osallistujille ennen kyliin menoa. Mahdollisesti johtuen tiiviistä aikatauluista ja erilaisista vierailuista kylissä, kirkoissa ja taloissa aikaa taiteelliselle työlle ei ollut riittävästi ja suurimmalla osalla ryhmästä tehtävämme unohtuivat tai painuivat taka-alalle. Huolimatta haasteellisesta lähtöasetelmasta huomasimme, että osa kesäkoulun osallistujista kuitenkin innostui esimerkiksi kuvaamaan maisemaa ja tekemään antamiamme tehtäviä kenttätyön osana.

Syktyvkarissa meidät jaettiin noin kymmenen hengen ryhmiin sen mukaan, miten ja millä tutkimustavoilla lähestyisimme maisemaa kylissä. Meidän ryhmämme oli kiinnostunut kokeilemaan ympäristötaidetta yhtenä lähestymistapana, koska kävimme keskustelua nykyihmisten luontosuhteesta ja siitä, kuinka se ilmenee esimerkiksi roskaamisena tai roskaamattomuutena. Komilainen taideopettaja otti puheeksi sen, että paikallinen perinteinen pakanauskonto on ollut animismia, joka on perustunut luonnon kunnioittamiseen. Vastakohtana hän esitti, että ortodoksikristillisyydessä asia ei ole yhtä

tärkeä tai sen myötä käsitys pyhästä on kohdistunut ihmisen tekemiin asioihin kuten kirkkorakennuksiin tai -esineisiin eikä luontoon niiden ympärillä. Näiden keskustelujen pohjalta saimme idean rakentaa ikoniin pohjautuvan teoksen, joka toteutettaisiin yhteisöllisesti pajusta, läheltä mahdollisesti löytyvistä roskista ja pois heitetyistä esineistä. Ajatuksena oli, että kyläläiset voisivat halutessaan osallistua teoksen tekemiseen kanssamme. Ajatus yhteisöllisyydestä, kyläläisten kanssa tekemisestä heidän kanssaan yhdessä sekä heidän reagointinsa tekemiseen ja lopputulokseen kiinnosti antropologeja. Sovimme yhdessä myös yhteisistä kysymyksistä, joita esittäisimme kyläläisille.

Ikoni-sana teoksen lähtökohtana aiheutti kuitenkin keskustelua ja väärinymmärryksiä. Paikallisille ortodoksikristityille ikoni oli niin pyhä asia, että he pelkäsivät meidän tekemisen jotain ortodoksisia ikoneja halventavaa tai heidän ortodoksiuskoaan loukkaavaa. Ikoneita saavat tehdä vain siihen koulutetut ihmiset ja siihen, miten ikoni tehdään, on tarkat säädökset. Tämä oli omiaan aiheuttamaan sekaannusta, sillä me emme voineet sanoa tekemämme ikonin, koska meillä ei ollut siihen valtuuksia. Lopulta teokseen jäi enää ikonimainen kaaren muoto, ja teos muutoinkin muuttui tekoprosessin aikana kolmiulotteisemmaksi majaksi.

Otimme yhteisötaideteoksen tekemisen aloittamisen omalle vastuullemme taidekasvattajina. Sillä aikaa, kun muut olivat vierailulla Onezhien kirkossa, lähdimme kävellen takaisin Kozlovkan kylään saadaksemme aikaa taiteelliselle työskentelylle ja aloittaaksemme pajuteoksen. Matkan varrella ohitimme hautausmaan, jonka reunoilta löysimme maahan heitettyjä, likaisia tekokukkia. Keräsimme niitä teoksemme tekemateriaaliksi. Kävellessämme kylään johtavaa tietä leikkasimme muutamia paksuja pajunoksia teoksemme rungon rakentamista varten.

Aloitimme pajuveistoksen rungon pystyttämisen pellolle kylän reunalle. Osoittautui, että pellon sivussa oleva rinne oli täynnä sinne heitettyä roskaa ja tyhjiä pulloja, sillä se toimi kyläläisten kaatopaikkana. Meille oli heti selvää, että tulisimme käyttämään roskaa osana teosta. Koska meillä oli vain vähän kokemusta pajuveistosta, Timo Jokela ja Antti Stöckell kävivät neuvomassa työvälineiden käyttöä ja pajuun käsittelyä. Saatuamme

teoksen rungon rakenteen alulle muutkin ryhmäläiset kiinnostuivat projektistamme, ja muutaman projektityöskentelyyn varatun tunnin turvin pääsimme työstämään pajusta tehtävää teostamme yhdessä eteenpäin. (kuva 3)



Kuva 3 - Pajuteoksen työstämistä. Toukokuu 2018. Kuva: Enni Remes.

Teoksen tekemiseen osallistui sekä kulttuuriantropologiopiskelijoita Norjasta, Ruotsista, USA:sta ja Alankomaista että opettajia, kuten ekologian professori Komista, graafisen suunnittelun ja valokuvauksen opettaja Komista sekä ekologian opiskelijoita ja kolme suomalaista taidekasvattajaa, meidät mukaan luettuina. Joukkomme oli siis kirjava ja kansainvälinen emmekä edustaneet edes yhtä ikäryhmää, mutta puhumalla englantia ja elekieltä sekaisin työskentely sujui.

Vaikka teos ei kerännytkään vähälukuisista kyläläisistä ihmettelijöitä tai osallistujia paikalle, herätti teos kiinnostusta kaikissa kesäkouluun osallistujissa, jotka kävivät jokainen vuorollaan teosta ja sen tekemistä ihmettelemässä. Säätiloja uhmaava sinnikäs työskentely aiheutti sekä hyväntahtoista naureskelua että ihailua.

Sykyvkarin yliopiston opettajat ohjasivat omia työpajoja muun muassa kankaiden ja lankojen kasvivärjäyksestä, perinteisestä nukkekäsityöstä sekä kasvioiden ja savirelieffien tekemisestä. Koska aikaa ei ollut rajattomasti, muut työpajat kiinnostivat ryhmämme jäseniä, ja he halusivat tehdä omankin tieteenalansa tutkimusta itselleen tutuin metodein, jäi pajuteoksen viimeistely meidän omalle vastuullemme. Viimeistelyssä tehtäväksemme jäi toteuttaa alankomaalaisen antropologiopiskelijän idea lasipulloista muodostuvasta joesta teoksen kylkeen. Teokseen käytettiin myös maasta löytynyttä solumuovia, sähköjohtoja, hehkulamppuja sekä hautausmaan reunoilta löytämiämme hylättyjä muovikukkia.



Kuva 4 - Teokseen käytettiin pajua, muoviroskaa sekä lasipulloja. Teos Vym-joen rannalla. Toukokuu 2018. Kuva Enni Remes.

Koko työskentelymme ajan osallistujat olivat saaneet vaikuttaa teokseen. Teoksen valmistuttua eräs osallistuja totesi, että majamainen pajuteos tuntui meditaatiopaikalta, jossa voi mietiskellä omaa luontosuhdettaan. Tämän pohjalta toteutimme osana työpajaa vielä luontosuhteeseen liittyvän tehtävän, jossa kukin osallistuja kirjoitti kyltin, jossa kuvasi muutamalla sanalla omaa luontosuhdettaan. Osallistuja kuvattiin teoksen kanssa omia kylttejään pidellen. Osallistujat saivat itse päättää, missä ympäristössä heidät kuvattiin teoksen kanssa.



Kuva 5 - Alankomaalainen antropologiopiskelija itse valitsemassaan kuvauspaikassa. Toukokuu 2018. Kuva Enni Remes.

Siirtäessämme pajuteosta ympäri kylää kunkin toivomaan paikkaan neljän hengen kantajaporukan vaatinut kuljetus sai performatiivisia piirteitä. Tästä kantamisesta teimme myöhemmin syksyn näyttelyyn valokuvasarjamme yhteyteen myös gif-animaatioteoksen, joka tavoitteli kantamistilanteen kepeyttä ja hauskuutta.

5.2 Toukokuun ja syyskuun LiLa-näyttelyt

Intensiivisen kenttätyöskentelyjakson jälkeen palasimme väsyneinä, mutta monia kokemuksia ja ideoita rikkaampina kaupunkiin, Syktyvkariin nykyaikaisten mukavuuksien pariin. Heti paluun jälkeen aloimme työskennellä Syktyvkarin yliopistolla ryhmissä miettien, miten kokoamme kenttätutkimuksen tulokset näyttelyksi yhdessä vuorokaudessa. Aikaa oli siis hyvin vähän. Näyttelyä edeltävänä aamupäivänä meidät ohjattiin tieteenaloittain rajattuihin ryhmiin sen sijaan, että meidät olisi jaettu työryhmiin, jotka oli muodostettu matkan alussa. Työskentely sisälsi muun muassa käsitekarttojen tekemistä kunkin tieteen alan tutkimusmetodeista ja eri tieteenalojen tavoista jäsenellä tietoa.

Näin syntyi muun muassa meidän taidekasvattajien ja pohjoismaisten kulttuuriantropologien yhteinen Joki-teos kylissä ottamistamme valokuvista, jotka muodostivat Vym-joen taideinstallaatiossa. Sen ympärillä oli esineitä, jotka symboloivat kylien ihmisiä. Esineisiin tai niiden lähelle oli kiinnitetty kylttejä, joissa luki erilaisia lainauksia kyläläisten haastatteluista. Tämän kookkaan installaatioteoksen osana oli myös ruotsalaistutkija Vladislava Vladimirovan ja hänen ruotsalaisten kulttuuriantropologian opiskelijoidensa ideoima teeheikki-teos, jossa kuvattiin venäläis-komilaista teetraditiota esineiden ja Vladimirovan Otlan kylässä kuvaaman videonpätjän avulla.

Omasta paju- ja roskataideteoksestamme ripustimme pop up -näyttelyyn esille kuvasarjan, joissa teoksen tekijät oli kuvattu pajuteoksen kanssa pitelemässä kylttejä, jotka kertoivat heidän henkilökohtaisesta luontosuhteestaan. Myös alkuperäiset kyltit, hautausmaalta löytyneitä tekokukkia sekä tuoreen pajun oksia pääsivät esille tässä installaatiossamme. Yhteisölliseen ympäristöaideteokseemme suhtauduttiin uteliaisuudella, koska se poikkesi venäläisestä estetiikasta. Paikallinen media otti kuvia teoksistamme uutisiinsa. Ruotsalaisen Hanna Enbusken ja Emilia Mustajärven yhteisteoksen äärellä me keskustelimme viisitoistavuotiaan komilaisnuoren kanssa. Teoksen kuvissa näkyi Mustajärven Kozlovkan kylän rinteeseen pulloista tekemä joki. Nuori näyttelykävijä oli todella vaikuttunut teoksesta, joka oli tehty hänen kotikyläänsä, ja hän piti tärkeänä ympäristöteemojen esiin nostamista. Hän oli itse huolissaan oman maansa ympäristön tilasta ja eläinten kohtelusta. Keskustelimme vaikuttamisen mahdollisuuksista taiteen ja kasvatuksen keinoin. Tästä keskustelusta heräsi halu selvittää yksittäisen ihmisen vaikuttamismahdollisuuksia Venäjällä taiteen ja kasvatuksen keinoin.

5.3 Syyskuun työpajojen valmistelu ja suunnittelu

Tiesimme, että LiLa-projektin puitteissa tullaan järjestämään laajempi näyttely, kesäkoulun tuloksista tehdyistä teoksista, Syktyvkariin syksyllä 2018. Kesällä eräässä palautepalaverissa kuulumme, että meillä olisi mahdollisuus tehdä kouluvierailuja näyttelymatkan yhteydessä, kun niiden järjestäminen jo toukokuun matkan aikana oli ollut mahdotonta aikataulullisesti. Jouduimme harkitsemaan asiaa vakavasti, sillä aikaa suunnitteluun oli hyvin vähän ja tiesimme, että matkasta tulisi rankka. Kuitenkaan

mahdollisuutta tällaisten työpajojen toteuttamiseen ei välttämättä tulisi uudestaan lähitulevaisuudessa. Loppujen lopuksi tulimme tulokseen, että meidän olisi tartuttava tähän ainutlaatuisen tilaisuuteen, jonka tuoma kokemus opettaisi varmasti paljon ja olisi hyödyksi tulevaisuudessa kuvataidekasvattajan työssä.

Toisen matkan työpajojen suunnittelu alkoi yhteydenotoilla Komin kansainvälisten asioiden koordinaattoriin Nadezhda Bazhunovaan. Meidän tuli aluksi selvittää, oliko meidän mahdollista päästä kouluihin pitämään työpajaa. Hyvin pian Bazhunova vastasi, että kouluihin pääsy olisi hyvin vaikeaa. Eräässä Itä-Venäjän kaupungissa oli keväällä ollut ampumavälikohtaus, minkä vuoksi ulkopuolisten pääsyä kouluihin oli kiristetty. Koordinaattori kertoi, että koulut alkaisivat vasta 1.9. ja oli mahdotonta saada järjestettyä kaikkia mahdollisia lupia 20. päivään mennessä, sillä kaikki luvat tuli hakea kirjallisina. Vaihtoehdoksi hän tarjosi taidekouluja, joihin pääsy olisi edelleen vapaampaa ja joihin toisella yhteyshenkilöllämme Irina Zemtsovalla oli valmiit suhteet. Emme heti suostuneet vaihtokauppoihin, vaan selitimme, että koska valmistumme kuvataideopettajiksi pääasiassa peruskouluihin, haluaisimme tutustua juuri venäläisen peruskoulujen maailmaan, niin sanottuihin valtion kouluihin.

Kirjoitimme kirjallisen kutsun (liite 2), jossa opettajia ja koululuokkia kutsuttiin osallistumaan työpajoihin. Kutsu sisälsi informaatiota työpajan sisällöstä ja aikatauluista. Kutsussa kerroimme myös, että toivoisimme työpajoissa tapahtuvan molemminpuolista oppimista, niin että myös me oppisimme heidän toimintatavoistaan ja ajattelutavastaan eikä vain niin, että he oppisivat suomalaisesta taidekasvatuksesta. Tämä toteuttaa myös kulttuurisensitiivisyyttä.

Ennen matkaamme vaihdoimme lähes päivittäin englanninkielisiä sähköposteja. Bazhunova käytti omia kontaktejaan muun muassa pyytämällä oman poikansa koulua mukaan yhteistyöhön mahdollistaakseen taidetyöpajojemme toteutumisen tavallisessa peruskoulussa. Lopulta selvisi, että pystyisimme vierailemaan mahdollisesti yhdessä syntyvkarilaisessa peruskoulun yläluokkien koulussa (*Russian Gymnasium*) ja kahdessa muussa koulussa. Meillä ei ollut etukäteen selkeää tietoa siitä, millaisia nämä muut koulut olivat ja olimme ajoittain suuren hämmennyksen vallassa siitä, mitä tuleman piti. Meille

muun muassa selvisi vasta edellisenä päivänä ensimmäisen työpajan pitoa, että taidekoulu Reduzhkassa meillä olisi kaksi eri ryhmää, eikä yksi ja sama ryhmä kahtena eri päivänä.

Halusimme käydä rohkeasti kohti haasteita, joita esimerkiksi yhteisen kielen puuttuminen voisi taidetyöpajan vetämiseen ja opettamiseen tuoda. Tutkimuksen teon kannalta olisi ollut hedelmällistä, jos olisimme pystyneet vierailemaan kouluilla etukäteen esimerkiksi viikkoa aiemmin, jotta työpajat olisi voitu huolellisemmin ja työympäristöstä tietoisena suunnitella paremmin etukäteen. Matkan aikataulujen puitteissa se ei ollut kuitenkaan mahdollista.

5.4 TYÖPAJAT SYKSYLLÄ 2018

Toinen matka tehtiin syyskuussa 2018. Kesäkoulun osallistujat palasivat Syktyvkariin takaisin ensisijaisesti rakentamaan kahta projektin huipentavaa näyttelyä Syktyvkarin yliopistolle sekä Komin kansalliskirjastoon. Näissä näyttelyissä esitimme paju-roskataidetyöpajasta valokuvasarjan kunkin osallistujan luontosuhteesta sekä teoksen kantamisesta tehdyn gif-animaation. Näyttelyistä julkaistiin myös katalogi *Living In The Komi Landscape*, johon kirjoitimme *Nature Is The Thing* -kuvaesseen paju-roskataidetyöpajastamme.

Joki-teos toteutettiin uudestaan syyskuussa 2018 Syktyvkarin kansalliskirjaston näyttelyyn. Se sai paljon positiivista palautetta ja miellytti muun muassa paikalla ollutta Komin varakulttuuriministeriä. Se esitti Komia, jonka he kaikki tunnistivat ja kokivat tutuksi, koska monet syktyvkarilaisetkin ovat kotoisin maaseudulta jokivarsien kylistä. Projektin näyttely herätti kiinnostusta paikallisessa mediassa, sillä jotkut sanomalehdet tai verkkomediat tekivät uutisia näyttelystä. Näyttelyn avajaisissa keskustelimme näyttelyn kävijöiden kanssa mahdollisuuksien mukaan.

Näyttelymatkalla jäimme muutamaksi lisäpäiväksi kaupunkiin toteuttamaan suunnittelemissamme taidetyöpajoja paikallisten nuorten kanssa. Korvaamattomana apuna taidetyöpajaprojektissamme oli tulkkina toiminut venäjää sujuvasti puhuva opiskelija Tanya Kravtsov Lapin yliopistosta sekä taustatukea ja havainnointiapua tarjosi tohtoriopiskelija, Lapin yliopiston kuvataiteen opettaja Elina Härkönen. Näyttelyiden

rakentaminen kahteen eri paikkaan avajaisineen oli ollut jo omalla tavallaan vaativa useamman päivän työprosessi. Se oli sisältänyt lisäksi haastatteluita eri medioille sekä avajaisissa esiintymistä yleisölle englanniksi. Olimme jo valmiiksi hieman väsyneitä aloittaessamme työpajojen ohjaamisen, mihin olimme toisaalta varautuneet.

5.4.1 Materiaalivalinnat

Alun perin olimme suunnitelleet käyttävämme mahdollisimman paljon todellisia Syktyvkarista löytyneitä roskia tai kierrätysmateriaaleja työskentelyyn. Emme tienneet etukäteen, millaisia materiaaleja Syktyvkarin koulut voisivat tarjota. Saimme LiLa-projektissa mukana olevalta Lapin yliopiston henkilökunnalta ohjeistusta, joten meillä oli mukana tarvikkeita työpajoja varten yliopiston matkalaukussa: saksia, naruja, teippejä, värejä, siveltimiä, pihdit jne. Otimme Suomesta mukaan muun muassa värillisiä teippejä, joiden käyttö oli yksi varasuunnitelmistamme, ellei koulun pihalla saisikaan tehdä mitään. Tuolloin nuoret olisivat voineet tehdä koulun käytävillä teipillä ja kankailla väliaikaisia taideteoksia, jotka olisi ollut helppo irrottaa tarvittaessa. Paikan päällä Syktyvkarissa löysimme kirpputorin, josta ostimme vanhoja verhoja ja muita kankaita, joita nuoret voisivat halutessaan käyttää teoksia tehdessä.

Hotellimme aamiainen oli joka aamu pakattu valtavaan määrään muovisia kertakäyttöpakkauksia. Olimme hotellin aamiaisilta keränneet näitä erilaisia muovipakkauksia työpajoja varten ja säilyttäneet niitä hotellihuoneen kaapissa. Ensimmäisen työpajan jälkeisenä päivänä lähdimme hankkimaan työpajaa varten viimeisiä tarvikkeita ja materiaaleja. Paperipussit, joissa nämä kerätyt materiaalit sekä jotkut samalla viikolla Syktyvkarissa kirpputorilta ostetut kankaat olivat, unohtuivat näkyville hotellihuoneeseen. Kerrossiivoojat olivat ne olettaneet roskiksi. Kasseissa oli kuitenkin ollut myös Suomesta tuotuja akryyliväritubeja ja muita tarpeellisia työvälineitä, joten materiaalien menetys oli harmillista. Kadonneiden tarvikkeiden arvoitusta selvitellessä (saimme elekielen ja Mustajärven auttavan venäjän kielen taidon avulla osan kankaista ja tarvikkeista takaisin) meni myös paljon aikaa niin, että pelkäsimme myöhästävämme seuraavasta ohjattavasta työpajasta. Ehdimme onneksi perille juuri ajoissa. Tietysti olisimme halunneet olla työpajan opetuspaikalla mieluummin reilusti etukäteen.

Mukaan ottamiemme materiaalien lisäksi kuvataidekoulun opettajat halusivat täydentää materiaalivalikoimaa vielä tuomalla nuorille kuvataideluokasta kokonaisia korillisia esimerkiksi vanhoja kasetteja ja cd -levyjä, joita nuoret innokkaasti käyttivätkin. Kolmannessa työpajassa nuorille tarjottiin meiltä kysymättä kuvataidekoulun puolesta jopa spraymaaleja, joiden ympäristölle haitalliset ominaisuudet eivät oikein istuneet oman ideamme henkeen ja tarvittavia suojarusteita niiden käyttöön ei ollut.

5.4.2 Työpajojen tuntisuunnitelmat ja tavoitteet

Työpajojemme tuntisuunnitelmien perustana olivat työpajakokemuksemme Komissa keväällä 2018 ja sinne tekemämme maisemälähtöisen taidekasvatuksen pienet tehtävät. Emme päässeet kokeilemaan niiden toimivuutta toukokuun matkan aikana, koska vain muutama kesäkoulun opiskelija teki ja palautti osan tehtävistämme. Paju- ja roskateoksen tekeminen Kozlovkassa kesti monta päivää, joten emme voineet uusia sitä koulujen työpajoissa, joissa aikaa oli vain muutama tunti kunkin ryhmän kanssa työskentelyyn. Meidän oli kehitettävä tehtäväkokonaisuus, jonka pystyisimme toteuttamaan parissa tunnissa ja erilaisissa olosuhteissa, sisällä tai ulkona. Suunnitelman tuli siis olla muokattavissa siten, että sitä pystyisi tilanteen mukaan venyttämään tai tiivistämään.

Syksyn matkaa edeltävissä palaverissa professori Timo Jokela oli tähdentänyt, että meidän tavoitteemme tulisi olla siinä, että saisimme osallistuvat nuoret tutkimaan ympäristöä. Jokelan (1995, s. 27) mukaan paikkasidonnainen ja ympäristölähtöinen taide lähtee paikan ja ympäristön moniaistisesta tutkimisesta. Alun perin suunnittelimme työpajan alkuun tehtävää, jossa oppilaat havainnoisivat esimerkiksi paikan jo olemassa olevia muotoja ja pintastruktuureja. Havainnointiin ja keholliseen kokemiseen kehitimme ihmispatsas- tehtävän, jossa oppilaiden tuli aistia paikan tunnelma tai tunnetila ja esittää se pantomiimina. Koimme tehtävän hyvänä siksi, että se olisi myös nopea toteuttaa ja toimisi samalla ryhmäyttävänä ja toiminnallisena tehtävänä.

Lämmittelyleikiksi olimme valinneet syntymäpäiväjonotehtävän, jonka tarkoituksena oli jään rikkominen ja kontaktin saaminen. Tässä syntymäpäiväleikissä oli ideana

järjestäytyä syntymäpäivien mukaiseen jonoon niin, että tammikuussa syntyneet olivat toisessa päässä ja vuoden lopussa syntyneet jonon loppupäässä.

Päätehtävänannossa oppilaiden oli tehtävä ympäristötaideteos kunkin ryhmän koulun pihalle. Paikan, jota nuoret halusivat parantaa, muuttaa tai korostaa, valinta oli tapahtunut jo ihmispatsastehtävässä. Teoksen suunnittelun lähtökohdiksi olimme ajatelleet esimerkiksi muotoa tai väriä. Halusimme oppilaiden käyttävän tilaa eikä keskittyvän pelkkiin yksityiskohtiin. Konkretisoimme tilan luomista oppilaille esimerkiksi näyttämällä, kuinka langalla saa luotua tiloja tai viivoja ja opastamalla eri materiaalien käyttöä moninaisilla tavoilla. Työpajojemme tuntisuunnitelmat perustuivat ja sopivat suomalaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kehoitetaan käyttämään eri työtapoja ja oppimisympäristöjä (POPS 2014, s. 27). POPS:ssa työtavat ja oppimisympäristöt ovat erikseen eriteltyinä. Omassa tutkimuksessamme käsitämme silti työtavoiksi niin ryhmätyöskentelyn kuin oppimisympäristönkin, nykyaikaisen lähestymistavan, joka näkyy materiaaleissa ja työtavoissa sekä toiminnallisuuden ja moniaistisuuden.

5.4.3 Reduzhka I -työpaja

Yli kaksikymmentä uteliasta silmäparia tuijotti meitä, kun ensi kertaa astuimme sisään Reduzhka-taidekoulun kellarissa sijaitsevaan pieneen kuvataideluokkaan. Olimme juuri saapuneet taksilla suoraan Russian Gymnasiumilta, jossa olimme käyneet tapaamassa seuraavan päivän työpajaryhmämme opettajaa. Olimme vasta huokaisseet helpotuksesta tapaamisen mentyä alkuvaikeuksien jälkeen hyvin, kun olimme jo seuraavassa tiukassa ja täysin vieraassa tilanteessa ja paikassa, 14 – 16 -vuotiaiden nuorten ja kuvataidekoulun kolmen opettajan edessä.

Aluksi esittelimme itsemme, kerroimme lyhyesti, mitä olemme tekemässä, ja pidimme aloitusluentotuokion ympäristön havainnoinnista ja ympäristö- sekä katutaiteesta. Ulkona esittelimme nuorille käytössä olevat materiaalit. Käytimme ensimmäisessä työpajassa alustukseen noin 25 minuuttia, ulkona ohjeistukseen noin 10 minuuttia. Olimme sisällä jakaneet opetusryhmän nuoret neljään pienryhmään, joissa he kiersivät piha-aluetta ja etsivät paikkaa, jota halusivat muuttaa tai tuoda paremmin esille. Nuoret säntäsivät

juosten liikkeelle ja vauhti ei hidastunut missään vaiheessa. He etsivät rohkeasti lähiympäristöstä erilaisia materiaaleja ja roskia, muun muassa kiipeämällä vieressä pienen rinteen päällä olevan autiotalon pihalle. Vain yhdellä ryhmällä oli käynnistymisvaikeuksia ja vaikeuksia löytää kohennettava paikka.

Jokainen ryhmä sai kertoa pantomiimiesityksellä, millainen tunnelma paikassa alun perin oli. Rohkaisimme nuoria heille mahdollisesti vieraaseen tapaan havainnollistaa asioita esittämällä ensin itse pantomiimin, jolla kuvasimme valitun tunteen kehollamme ja ilmeillämme, ilman sanoja. Oppilaat ehdottivat meille esitettäväksi tunteeksi pelkoa. Tarrasimme toisiimme ja näytimme kauhistuneilta, mikä oli kaikista hauskaa. Jokainen ryhmä sai mahdollisuuden kertoa omasta teoksestaan ja siitä, olivatko he tyytyväisiä teokseen sekä työskentelyprosessiin tai esimerkiksi ryhmätyöskentelyn sujumiseen. Tässä tarvitsimme luonnollisesti tulkkausta.

Ensimmäisessä työpajassa tulokset olivat mielenkiintoisen vaihtelevia. Työpajan alustus ei ollut mennyt kuten toivoimme, sillä tulkkaus teki luennosta hitaan ja raskaan. Kehotimme oppilaita havainnoimaan ympäristöä ja näkemään myös paikat, joihin he eivät yleensä katso. Oppilaat saattoivat valita paikan, jota haluaisivat muuttaa, tai paikan, jonka hienoutta haluaisivat korostaa.

Olemme nimenneet ensimmäisen työpajan ryhmät teosten tai niiden tekopaikan mukaan Joki-, Aita-, Baari- ja Avaruus-ryhmiksi.

AVARUUS-RYHMÄ

Kolme ryhmää neljästä työskenteli erittäin innokkaasti. Avaruus-ryhmällä oli ehkä myös intoa, mutta heidän ryhmätyöskentelynsä ei sujunut aivan yhtä hyvin. Heillä oli alkuun vaikeuksia löytää itselleen sopivaa paikkaa ja eräs heidän omista opettajistaan valitsi ja ehdotti heille paikan, jota ryhmä alkoi työstää. Myös Mustajärvi oli pyrkinyt ohjaamaan ja auttamaan ryhmää paikan valinnassa, mutta koska tulkki ei sillä hetkellä ollut paikalla ja ryhmäläiset puhuivat heikosti englantia, ei ohjaamisesta ollut mainittavaa hyötyä. Avaruus-ryhmä teki teoksensa kuvataidekoulun kuvataideluokan seinään, joka oli hieman tylsän näköinen tätä ennen. Pleksistä tehty läpikuultava harmaa seinä oli paikkana osittain haastava, mutta ryhmä hyödynsi eri värisiä teippejä luoden abstrakteja

kuvioita seinälle. Yksi nuorista halusi myös käyttää kankaita luodakseen seinälle erilaista tekstuuria.

Ryhmä kertoi valinneensa paikan, koska se oli tylsä ja he yrittivät ilmaista työllään iloa. Annoimme palautetta iloisista väreistä, jotka toivat iloisuuden esille. Työssä oli avarusteema, ja Mustajärvi sanoi palautteessaan, että ehkä työn kaaoksellisuus kuvasi avaruuden kaaosta. Mustajärven mielestä työn paras kohta sijoittui oikeaan alakulmaan. Hän otti kohdasta kuvan ja näytti sitä ryhmälle ja sanoi, että olisi ollut mielenkiintoista, jos koko työ olisi jatkanut kulmasta lähtevää muotoa ja tunnelmaa. Yksi ryhmän jäsenistä selvästi ymmärsi, mitä Mustajärvi tarkoitti, ja tämä oppilas tuli myös seuraavaan Reduzhkalla pidettyyn työpajaan. Ryhmän teos näkyi kuvataideluokkaan mennessä värikkäiden teippien kuultaessa läpi sisälle asti. (kuva 6)



Kuva 6 - Avaruus-ryhmän teos luokan sisäkäytävästä käsin. Kuva Enni Remes.



Kuva 7 - Avaruus-ryhmän nuoret vaikuttivat hieman pettyneiltä työnsä tulokseen. Kuva Enni Remes.

JOKI-RYHMÄ

Joki-ryhmä teki kadun varressa olleen pienelle polulle kankaista, cd-levyistä ja muista tarvikkeista joen, jossa oli myös kaloja. Työskentely näytti samalta kuin Avaruus-ryhmän työskentely, mutta ei ollut yhtä flegmaattista. Ryhmä toimi ilmeisesti hyvin yhteen.

Palautekeskustelussa kysyimme, miksi he olivat valinneet sen paikan ja mitä heidän työnsä esitti. Ryhmä oli aluksi valinnut toisen paikan, koska sinne paistoi aurinko. Paikka oli kuitenkin sijainnut jonkun pihalla, joten he vaihtoivat sen pieneen polkuun, joka oikaisi jalkakäytävän kulkuväylää. Ryhmä epäili kuitenkin paikan valintaansa, koska ihmiset kulkivat polkua pitkin. Oma opettaja oli rohkaissut paikan valintaan kysymällä, “onko oikein oikaista vai kuuluisiko käyttää jalkakäytävää”, joten oppilaat ajattelivat tehdä tällaisen opettavaisen työn.

Kehuimme ryhmää CD-levyjen ja palmikoitujen sinisävyisten kankaiden käytöstä. Kritiikkiä työ sai siitä, että sen paikallaan pysymiseen ei oltu kiinnitetty huomiota, sillä

tavarat lepäsivät työssä täysin irrallisina. Mustajärven avulla viime tingassa painoiksi kuljetetut kivet antoivat rakennetta työlle. Alhaalta katsottuna työ näytti joelta, joten työllä oli ominaisuus haastaa katsojansa tarkkailemaan maailmaa toisesta näkökulmasta.



Kuva 8 - Joki-ryhmän toteuttama teos jalkakäytävän vieressä olleeseen oikopolkuun. Kuva Emilia Mustajärvi.

AITA-RYHMÄ

Aita-ryhmä hyödynsi parkkipaikan viereisen aidan edustan ja sen eteen hylätyn puisen kehikon luomalla siihen teoksen, joka otti kantaa päihteiden käyttöön. Kehikko oli rakenteena kätevä, koska siihen pystyi kietomaan erilaisia naruja ja teippejä helposti, kuten nuorille työpajaa ohjatessa

vinkkasimme. Teoksen tekeminen alkoi samoin kuin muillakin ryhmillä eli ilman sen suurempaa suunnittelua ja materiaalilähtöisesti. Ilmeisesti suunnittelu oli ilmaan heitettyjä ideoita työskentelyn lomassa - kuin leikkiä. Työ lähti liikkeelle maasta löydetyistä tupakantumpeista ja tyhjästä tupakka-askista, jonka oppilaat niittasivat aitaan ja kirjoittivat ympärille punaisella teipillä STOP. Myöhemmin he liimasivat itse piirtämiään päitä ja muita raajoja sekä huumeneulojen ja savukkeiden kuvia ja kirjoittivat aitaan teipeillä "STOP STOP STOP". Teos oli oivaltava ja visuaalisesti tehokas. Oli hauska nähdä, miten nuoret osasivat kuvata vaikeaa aihetta rosoisen rohkealla tyylitellyllä piirustustyyllillä. (kuva 1)

Teoksella nuoret halusivat ilmaista, että olivat huolissaan siitä, että jotkut käyttävät päihteitä ja voivat huonosti ja aiheuttavat ongelmia yhteiskunnassa. Tätä aihetta he alkoivat kasvattamaan ja levittämään ympäristöönsä. Aihe oli raju ja tyyli sen mukainen. Tien toisella puolella oli kampaamo ja kauneussalonki, jonka kyltissä oli nainen. Aidan eteen oli parkkeerattu auto, jonka taustapeilissä roikkui uskonnollisia symboleita. Nuoret ottivat huomioon ympäristöstä tulevat merkitykset ja sanoivat, että ihminen itse valitsee, mikä hänelle on arvokasta ja tärkeää.

BAARI-RYHMÄ

Baari-ryhmä teki teoksen tilaan, jossa ei oikeastaan ollut mitään sitä ennen, vain kadun rinteessä oleva kadunreuna autotalon vieressä ja lyhyt aidanpätkä. He virittivät aidan ja itse tekemänsä tuen varaan köydestä pyykkinarun näköisen, johon panivat roikkumaan erilaisia jacksonpollockmaisella tekniikalla värikkäiksi maalattuja tai teipattuja esineitä, kuten lampunvarjostimen, kiviä ja pulloja. Kaikki työssä käytetyt esineet oli kaivettu aidan takana sijaitsevasta autotalon pihasta. Narun alapuolelle he asettivat lautoja kuin hyllyksi ja asettivat siihen niin ikään esineitä. Työskentely oli näyttänyt päämäärättömältä säntäilyltä.

Ryhmä esitti pantomiimin, joka kuvasi yksinäisyyttä. Aihe tuli hylätystä talosta, jonka takapihalle teos syntyi. Mielenkiintoista työssä oli se, kuinka valtavasti se muutti ränsistyneen, hylätyn paikan ilmettä iloiseksi samalla ottaen kantaa roskaan ja romuun, joka paikasta löytyi. Teos toi mieleen Espanjan tai Meksikon hilpeine tapas-baareineen. Oli yllättävää, miten paljon tämä ”epäpaikka”, aiemmin vain epämääräinen mutainen rinne, muuttui nuorten työskentelyn ansiosta.



Kuva 9 - Baari-ryhmän nuoria teoksensa edessä. Syyskuu 2018. Kuva Emilia Mustajärvi.

Teosten tekeminen oli ollut sotkuista ja keskustelimme keskenämme ohimennen siitä, miten siivoaminen onnistuisi. Pelkäsimme, että siivoaminen olisi vastahakoista. Nuoret vaikuttivat yllättyneiltä, kun vaadimme pyyhkimään maalitahrat viereisen talon nurkasta, mutta siivosivat kaiken, minkä olivat sotkeneet, kun heitä siihen ohjeistimme.

Viimeiseksi opetusta seuraamaan jäänyt opettaja vaikutti aidon innostuneelta tekemisestämme ja halusi myös vastata kysymyslomakkeeseen, jonka jaoimme nuorille. Harmiksemme emme koskaan saaneet lomaketta takaisin, vaikka tapasimme saman opettajan parin päivän päästä uudestaan samoissa merkeissä. Opettaja kutsui meidät teille kuvataidekoulun toimistoon.

5.4.4 Russian Gymnasium -työpaja

Toinen työpajamme oli seuraavana päivänä Russian Gymnasiumissa. Luokka vastasi suomalaista kahdeksatta luokkaa. Työnjako työpajan alustuksen ja ohjeistuksen suhteen oli edellisen kerran kokemuksen perusteella paremmin suunniteltu ja toimi nyt paremmin. Olimme pyrkineet kehittämään sitä, mitä sanoisimme ja milloin. Tässä työpajassa

päätimme ottaa syntymäpäiväleikin mukaan niukasta aikataulusta huolimatta, sillä koimme tutustumisen ja lämmittelyn ensiarvoisen tärkeiksi luottamuksen luomisen kannalta. Näin saimme pienen kontaktin meille ennestään vieraisiin nuoriin, joita ohjasimme työpajassa. Nuoret olivat kiinnostuneita referenssikuvista (liite 7), joita olimme tuoneet mukana. Luokan oma opettaja oli hyvin myötämielisen oloinen. Hän tunsi jonkun suomalaisen pastorin, oli käynyt Suomessa ja jopa opetellut suomen kieltä. Hän osasi myös englantia sen verran, että kykenimme keskustelemaan. Naisopettaja, jonka olimme edellisenä päivänä tavanneet ja vakuuttaneet hankkeestamme, seurasi koko ajan mukana ja toimintaamme myötämielisenä, vaikka oli alun perin epäillyt tehtävien sopimista tälle ikäryhmälle ja arvellut, että tehtävät sopisivat ehkä paremmin pienemmille oppilaille.

Tällä kertaa tiesimme aikataulumme. Tunti alkaisi 12.35 ja loppuisi 14.15. Aikaa itse työskentelylle jäi siis juuri ja juuri 40 minuuttia. Lämmittelyleikin jälkeen oppilaita pyydettiin etsimään jokin paikka koulun pihalta, jota haluaisivat muuttaa tai tuoda paremmin esille. Ihmisspatsas-pantomiimin esittämiseen kaikki oppilaat eivät olleet kovin innokkaita ja osa ryhmistä jätti koko tehtävän väliin, mutta se toimi kuitenkin paikan valinnassa. Ryhmiä muodostui neljä: Aita-ryhmä, Portti-ryhmä, Seinä-ryhmä ja Puu-ryhmä.

AITA-RYHMÄ

Koulun etupihaa ympäröi rauta-aita, johon Aita-ryhmä toteutti teoksensa teippiä käyttäen. Aiheena oli erään ryhmäläisen ikävä muisto kyseisestä paikasta: nimittäin häneltä oli siellä varastettu polkupyörän takarengas. Ryhmä halusi tehdä teoksen, joka muistuttaisi varastamisen olevan väärin. He siis tekivät aitaan teipillä ja syksyn lehtiä käyttäen polkupyörän, jossa ei ollut takarengasta ja lisäksi maalasivat lakanan, johon kirjoittivat “älä varasta”. Heille tuli pieni kieliopillinen virhe tekstin suhteen, ja he kirjoittivat englanniksi lakanaan “don’t stew”, “don’t steal” -viestin sijasta. Siitä huolimatta teksti oli ymmärrettävä ja viesti tehokas.



Kuva 10 - Aita-ryhmän varastelua paheksuva teos. Etualalla Emilia Mustajärvi. Syyskuu 2018. Kuva Enni Remes.

Tämä ryhmä tuntui toimivan parhaiten yhteen ja se näkyi myös lopputuloksesta, joka oli oivaltava ja hauska ja kehittyi myös kekseliäästi kolmiulotteiseen suuntaan. Tunnepatsas, jonka ryhmä esitti palautekierroksella, esitti surua menetetyistä pyörän renkaista.

PORTTI-RYHMÄ

Toinen ryhmä teki teoksensa koulun porttiin. He halusivat kuvittaa sitä, mitä opettajat heille kuulemma aina sanovat: että koulu on heidän toinen kotinsa. Sanonta tarkoittanee, että heidän tulee ottaa koulunkäynti vakavasti ja arvostaa koulutusta. Ryhmän teema tuntui ehkä hieman ulkoa tulevalta ja portti oli paikkana haasteellinen. Takorautaiseen porttiin oli haastavaa luoda kodinomaista lämpöä. Aikaakin oli hyvin vähän. Oli haastavaa yrittää ohjata ryhmiä. Olimme alun perin sopineet, että kuljemme yhdessä ryhmältä ryhmälle, koska tulkkeja oli vain yksi, mutta jostain syystä erkanimme toisistamme heti alkumetreillä.

Yritimme neuvoa Portti-ryhmän nuoria käyttämään lankaa ja pehmeitä materiaaleja kovan teipin sijasta. He kuitenkin käyttivät enimmäkseen keltaista ja punaista teippiä ja kirjoittivat sillä porttiin "HOME 2". Lisäksi he pyrkivät tekemään kattomaista muotoa portin molemmille puolille. Mielestämme lopputulos oli ennemminkin sotilaallinen kuin

kodikas sekä hieman sekava, vaikka nuoret vaikuttivat itse tyytyväiseltä teokseensa ja työskentelivät iloisesti ja ahkerasti sen parissa. (kuva 10)



Kuva 11 - Portti-ryhmä tavoitteli kodinomaisuutta, mutta toteutus ontui. Syyskuu 2018. Kuva Enni Remes.

SEINÄ-RYHMÄ

Koulun takapihalla työskentelevä Seinä-ryhmä oli valinnut koulun pihalla olevan vajan seinän teoksensa paikaksi. Emme ehtineet ohjeistaa ja neuvoa tätä ryhmää tarpeeksi työpajan aikana. Emme missään vaiheessa ehtineet paikalle tulkin kanssa niin, että olisimme päässeet kartoittamaan ryhmän aikomuksia ja ongelmia. Ryhmä vaikutti muutenkin haluttomalta kertomaan suunnitelmistaan, mahdollisesti kielivaikeuksien takia. Loppujen lopuksi heidän ryhmänsä oli saanut aikaan mustalla teipillä tikku-ukon seinään ja katuliiduilla sateenkaaren alkua ukon ylle. Jälleen oli ehkä niin, että seinä oli paikkana liian vaikea, koska siihen ei oikein pystynyt kiinnittämään mitään ja rapattu pinta oli myös hyvin epätasainen. Ryhmä esitti teokselleen runollisen selityksen, mutta emme ymmärtäneet sitä kovin hyvin, mikä tuntui hieman hätäpäissään keksityltä.

PUU-RYHMÄ

Neljäs ryhmä työskenteli myös koulun takapihalla. He halusivat ottaa kantaa luonnonsuojeluun ja tekivät sen hoitamalla vanhaa, paksurunkoista kelopuuta tekemällä siihen laastareita teipistä ja sitomalla siihen naruja, jota "pitelivät puuta pystyssä". Idea

oli hauska, ja he olivat valinneet teipiksi vaaleanvihreätä läpinäkyvää teippiä, joka sopi tähän paikkaan ja aiheeseen hyvin. Ryhmän ajatus oli hieno, ja toteutus oli visuaalisesti miellyttävä. Teipillä korjatut puun haavat olivat hyvin kauniita. Harmi, että niittipyssyn niitit olivat kadonneet, sillä teippi olisi ollut parempi niitata kiinni runkoon.

Kävimme jälleen kaikkien ryhmien työt läpi. Oppilaat tekivät tunnepatsaan ja kertoivat, mitä olivat työllä hakeneet ja mitkä sen lähtökohdat olivat. Annoimme kaikille ryhmille rakentavaa palautetta. Tunnelma työpajojen jälkeen oli yleisesti positiivinen. Oppilaat auttoivat työvälineiden kokoamisessa ja kantamisessa takaisin luokkaan. Työt jäivät paikalleen, kun lähdimme, ja opettaja sanoi, että oppilaat keräävät ne jo iltapäivällä pois. Aikataulu tämän ryhmän kanssa oli hyvin tiukka, ja siksi jätimme palautelomakkeet oppilaille täytettäväksi ja myöhemmin kerättäviksi. Ehdimme kuitenkin esittää heille lämpimät kiitokset työpajaan osallistumisesta, ja osan mielestä heille lopuksi antamamme suomalaiset suklaakonvehdit olivatkin ikimuistoisia hyviä, jopa palautelomakkeissa mainitsemisen arvoisia.

5.4.5 Reduzhka II -työpaja

Menimme taidekoulun toiseen koulurakennukseen suoraan aiemmalta työpajalta taksilla. Toisen ryhmän opetus tapahtui toisessa rakennuksessa ja eri miljöössä kuin edellisen kuvataidekoulun ryhmän kanssa. Olimme varautuneet jälleen nopeaan aloitukseen, mutta tällä kertaa meillä olikin runsaasti aikaa ennen tunnin alkua ja meidät ohjattiin ensin opettajanhuoneeseen teelle.

Tähän työpajaan halusi vapaaehtoisesti osallistua kuusi nuorta, jotka olivat olleet mukana ensimmäisessä Reduzhka-taidekoulun työpajassa, joten työskentely ympäristötaiteen parissa oli ollut heistä selvästi hauskaa ja nautittavaa. Toista kertaa työpajoihin osallistuneista nuorista huomasimme, että he olivat tulleet työpajaan lähinnä nauttimaan tekemisestä. Heillä olisi ollut muita enemmän aikaa suunnitella tai ideoida teostaan ja hyödyntää aiemmassa työpajassa oppimansa asiat ja kokemukset, mutta työskentely vaikutti yhtä spontaanilta kuin muillakin työpajaryhmillä. Tämä saattoi johtua myös siitä, että he valitsivat teokselleen haastavan paikan ja käyttivät aivan eri materiaaleja kuin ensimmäisessä työpajassa.

Jo kerran työpajaamme osallistuneet nuoret olivat mahdollisesti kertoneet kavereilleen, mitä tulisimme tekemään, ja koko ryhmä vaikutti iloiselta ja innostuneelta heti alkuun. Oppilaat vaikuttivat myös osaavan siihenastisista työpajoista parhaiten englannin kieltä, kun alussa tiedustelimme asiaa. Tämäkin ryhmä oli kiinnostunut ympäristö- ja katutaidetta esittävien referenssikuvien (liite 7) katselusta. Kuvat tuntuivat inspiroivan ja innostavan nuoria ideoimaan oman ryhmänsä teoksia. Olimme jälleen miettineet etukäteen ohjausvuorot ja käyneet läpi joitakin sanavalintoja. Remes ohjasi ensin syntymäpäiväjonon, ja Mustajärvi antoi ohjeet patsastehtävään. Vaikka Elina Härkönen oli muistuttanut meitä, että ohjaisimme oppilaita etsimään myös materiaaleja valitsemastaan paikasta, niin se unohtui. Remes antoi ohjeet päätehtävään.

Meillä oli mukana kankaita, teippejä ja muita samoja materiaaleja kuin aiemmissa työpajoissa. Kannoimme yhdessä tarvikkeet ulos koulun isolle nurmikon peittämälle ja yllättävän siistille pihamaalle. Nuoret etsivät paikat, joissa halusivat työskennellä. Koulun opettajat toivat jälleen lisämateriaaleja, kuten spraymaaleja, mikä hieman kauhistutti meitä. Edellinen kuvataidekoulun ryhmä oli saanut maaleilla paljon sotkua aikaan ja mietimme, mitenköhän spraymaalien kanssa käy. Ryhmät alkoivat työskennellä suunnilleen samassa pihan osassa, mikä oli hyvä ohjauskiertelymme kannalta. Olimme sopineet siitäkin, että kiertelisimme yhdessä ohjaajina tulkki mukaanamme, mutta jostain syystä se suunnitelma ei pitänyt, vaan kiertelimme ohjaamassa ryhmiä enimmäkseen erikseen. Tässä työpajassa oppilaita ja oli paljon ja siksi ryhmiä oli viisi: Autiotalo-ryhmä, Lehti-ryhmä, Pylväs-ryhmä, Kaivonrenkas-ryhmä sekä Juurakko-ryhmä.

LEHTI-RYHMÄ

Ryhmä alkoi työskennellä hyvin määrätietoisesti ja käytti lähes pelkästään luonnonmateriaaleja, joita löysi valitsemansa puun luota: syksyn lehtiä, joita oli pudonnut maahan. He käyttivät työhönsä lankaa, johon pujottivat lehtiä liukuväriefektiä tavoitellen, eri sävyisiä lehtiä käyttäen. Langat roikkuivat puiden oksista ja kiinnittyivät maahan ympyrän muotoisella alueella, joka muodostui niin ikään lehdistä. Oppilaat kiinnittivät lehdet lankaan teipillä. Tässä kohtaa olisimme jälleen voineet ohjeistaa kiinnittämään lehdet yksinkertaisesti pujottamalla lehtiruodit langan säikeiden välistä, jolloin teos olisi

ollut ainoa oikeasti luontoystävällinen työ, mikä työpajojen aikana valmistui. Ryhmän teos kuvasi elämän ja luonnon kiertokulkua.

Ryhmän työskentely oli hyvin tavoitteellista ja selkeää, mutta heitä ohjasivat myös paikalliset opettajat, joiden johtaja oli erään oppilaan äiti. Myös työskentelyn aloitus tapahtui opettajaäidin ja muiden opettajien ohjauksessa ja heidän kanssaan neuvotellen. Tämä ryhmä ei tuntunut kaipaavan meiltä ollenkaan ohjausta, joten keskityimme enemmän muihin ryhmiin.

PYLVÄS-RYHMÄ

Ryhmä valitsi paikakseen valopylvään, johon alkoivat kietoa erilaisia asioita, kuten muovisia kansia, joita olivat saaneet kuvataidekoulun luokasta. He käyttivät myös tuomiamme naruja ja teippejä sekä muita materiaaleja, kuten kertakäyttömukeja ja lankaa. Ensimmäisen Reduzhka -taidetyöpajan jäljiltä oli tiedossa, että kietominen jonkin esineen ympärille on helppo, toimiva ja nopea tapa tehdä ympäristötaideteos. Niinpä kannustimme heitä työstämään teostaan juuri tähän paikkaan. He alkoivat nopeasti tehdä pylvään ympärille ihmishahmoja sen molemmille puolille. Luultavasti he eivät miettineet, mitä muuta se esittää kuin ihmistä, mutta työskentelyn edetessä totesimme, että se näyttää sidotulta vangilta. Nuorten mielestä tämä oli hauskaa.



Kuva 12 - Pylväs-ryhmän teos. Kuva Enni Remes.

Toiselle puolelle pylvästä nuoret tekivät surulliset kasvot, toiselle iloiset. Surulliset kasvot tehtiin niin, että sen kertakäyttömuki-silmistä valui jopa naivistisen konkreettisesti toteutettuja kyyneleitä, jotka oli tehty mustasta villalangasta. Tämä näytti huvittavalta ja oivaltavalta. Iloisen puolen kasvoissa nuoret innostuivat hieman liikaa tekemään hahmolle partaa ja hiuksia ja toteuttivat ne eri värisistä materiaaleista, mikä teki lopputuloksesta turhan sekavan näköisen. Yritimme saada ryhmän katsomaan työtään kauempaa ja miettimään, mikä siinä oli hyvää ja mikä huonoa, sillä mielestämme nuoret ylityöstivät teosta, ja se muuttui liian täydeksi ja sekavaksi. Ainoa, mitä ryhmä osasi ehdottaa parannukseksi, oli yksityiskohtien lisääminen.

Tämä ryhmä kuitenkin työskenteli koko ajan hyvässä yhteishengessä ja jotkut oppilaat kiinnittivät korkealle tulevia yksityiskohtia kiiveten toisen oppilaan olkapäille tai korkealle puuhun.

KAIIVONRENGAS-RYHMÄ

Tämä ryhmä valitsi pihalta betonisen kaivonrenkaan. Emme tiedä, oliko sen sisällä ollut joskus kaivo tai oliko siellä edelleen likakaivo tai vastaava. Oppilaat kuitenkin työskentelivät vain renkaan ulkopuolella, mikä oli varmasti turvallisinta. Nuoret saivat kuvataidekoulun opettajaltaan spraymaaleja, jolla maalasivat kaivonrenkaan ulkopuolelle kaupungin. Ei ollut suuri yllätys, että heidän maalaustekniikkansa oli taidokasta, vaikka spraymaaleilla maalaaminen on vaikeaa. He loivat renkaaseen taitavasti värikkään kaupunkisiluetin taloineen ja ikkunoista loistavine valoineen. Kaupunkimaisemasta ryhmä veti lankoja, ikään kuin sähköjohtoja, ja kiinnittivät niitä ympäröiviin puihin ja betonimuriin. Ryhmä sanoi kuvaavansa kaupungin ja luonnon eroja ja kuitenkin niiden sekoittumista.

Aluksi ryhmä pyrki kuvaamaan luontoa myös spraymaaleilla ja teipeillä vieressä olevaan muriin, kunnes kävimme ehdottamassa, että ryhmä käyttäisi luonnon kuvaamiseen

ympäristöstä löytyviä materiaaleja. Ryhmä pyrkikin toteuttamaan ideansa oksilla ja risuilla, mutta aika loppui kesken.

AUTIOTALO-RYHMÄ

Tässä ryhmässä oli mukana nuoria, jotka olivat olleet jo ensimmäisessä taidekoulutyöpajassa. Heillä oli kunnianhimoinen ja oivaltava ajatus hyödyntää tämän pihan perällä olevan hylätyn rakennuksen jo olemassa olevia muotoja, kuten ikkunoita osana teostaan. Ikkunat olivat kuitenkin korkealla ja heidän oli vaikeaa yltää niiden korkeudelle kiipeämällä. He halusivat korostaa rakennuksen surullisuutta tekemällä siitä surullisen hahmon, joka itkee. Kyynelien toteutukseen he käyttivät rikottuja cd-levyjä, hopeanväriä pohjapuoli ylöspäin.

Ryhmällä kesti kauan ratkaista, miten he saisivat kyynelvirran seinälle. Kuvataidekoulun opettaja saapui paikalle ja ohjasi ryhmää tekemään kyynelenmuotoisia paloja, jotka he teippaisivat seinään. Hän myös leikkasi kyyneliä valmiiksi oppilaille. Kävimme tulkin kanssa vaatimassa, että oppilaat saavat toteuttaa työn niin kuin haluavat, ja tulkki avasi opettajalle, että CD-levyt näyttävät kyyneliltä kauempaa. Opettaja meni vähän hämilleen. Oppilaat toteuttivat työn alkuperäisen suunnitelmansa mukaan. (kuva 13)



Kuva 13 - Venäläinen opettaja näyttää oppilaille, miten tehdä kyynelaita seinälle. Kuva Emilia Mustajärvi.

Ryhmällä oli kestänyt kauan aikaa ennen kuin se aloitti varsinaisen työskentelyn. Sitä emme tiedä, pohtivatko he sitä, mitä tekisivät, vai sitä, miten teoksen toteuttaisivat. Kyynelten lisäksi oppilaat muotoilivat talolle suun teippiä ja spraymaalialla käyttäen. Työ teki vaikutuksen sillä, että hyvin pienillä eleillä ryhmä otti koko ympäristön haltuunsa.

JUURAKKO-RYHMÄ

Tämä ryhmä käytti teokseensa maata työntyviä puun juuria ja kantoa, jotka heidän mielestään muodostivat krokotiilimaisen hirviön. Ryhmä käytti hirviön pään ja hännän tekemiseen muun muassa kankaita ja maalasivat koko olennon spray-maaleilla, jotka koulun omat opettajat antoivat käyttöön. Kävimme keskustelua spraymaalien myrkyllisyydestä ja liitimme ajatuksen maaperään valuviin kemikaaleihin ehdottaen, että ryhmä olisi maalannut juuria maasta nousevan teoksensa ympäriltä niin, että se kuvastaisi maaperän myrkyjen leviämistä. Ryhmä maalasi joka juuren eri värillä niin, ettei se näyttänyt liittyvän maasta nousevaan hirviöön. Todennäköisesti viestimme ei tavoittanut nuoria, sillä keskustelu oli käyty ilman tulkkausta.

5.5 YHTEENVETOA

Joidenkin ryhmien kanssa kävimme keskustelua siitä, miten he voisivat parantaa työtä tai saada enemmän sisältöä työhön. Tuntui, että palautekeskustelu venyi pitkäksi, mutta annoimme edelleen kaikille ryhmille palautetta töiden hyvistä ominaisuuksista ja kehitettävistä puolista. Patsaat piristivät keskustelua ja oppilaat jaksoivat arvuutella niitä. Nuoret olivat kohteliaan kiinnostuneita muiden töistä, mutta keskustelun venyessä keskittyminen saattoi luonnollisesti herpaantua.

Oppilaat auttoivat siivouksessa ja työpajan loppuksi joimme taas teetä opettajanhuoneessa, missä jälleen kysyttiin, mikä oli mielestämme paras työ. Opettajat olivat kohteliaita eivätkä sanoneet, mitä työskentelystä tai töistä ajattelivat. Paikalle saapui mies, joka ei tiennyt mitään toiminnastamme. Kun hän näki kuvia töistä, hän sanoi ilmaisi hyvin suoraan, mitä mieltä tuloksista oli! Eleistään päätellen työt eivät olleet hänen mielestään ”mitään” ja ”kauheita”. Muut opettajat hyssyttelivät. Siitä huolimatta opettajat olivat kiinnostuneita jatkamaan yhteistyötä jollain tavalla tulevaisuudessa, ja kuvataidekoulu vaihtoi yhteystietoja Lapin yliopiston kanssa.

6 ANALYYSIMENETELMÄT

6.1 Aineiston louhinta

Olemme käyttäneet tutkimuksemme visualisointiin kaivos-metaforaa (kuva 2) Tässä syvyydessä työpajat olivat ikään kuin se löydös tai suoni, josta tutkimuksemme kallisarvoinen malmi, eli tutkimuksen löydöt, louhittiin. Malmin louhinta on aineiston keruuta. Jälleen louhintavälineenä meillä oli taidetoiminta, eli taidetyöpajat, jotka olimme suunnitelleet. Tavoitteenamme oli saada tietoa ja ymmärrystä siitä, miten suomalaisen taidekasvatuskäytäntöihin ja -ideologioihin perustuva taidetoiminta soveltuisi käytettäväksi venäläisen yhteiskunnan sisällä elävien organisaatioiden ja ihmisten kanssa ja miten toimintaan osallistuvat henkilöt sen kokevat. Havaintojen kerääminen työpajojen toiminnasta ja kokemuksista sisälsi etnografisten menetelmien piirteitä.

Toimintatutkimukseen itseensä sisällytetään monia erilaisia tutkimusmetodeja. Lähestyimme siis louhinta-aluetta toimintatutkimuksen strategialla. Louhintamenetelminä, joilla pyrimme materiaalin irrottamiseen maaperästä, meillä oli taideperustainen toiminta. Pro gradu -tutkielmamme aineistonkeruumenetelmät sisältävät piirteitä etnografiasta, taideperustaisesta toimintatutkimuksesta sekä reflektiivisestä toimintatutkimuksesta. Reflektiivisellä otteella tarkoitetaan, että tutkijat ja mahdollisesti muutkin osallistujat tarkastelevat tekemisiään kriittisesti. Koko sen ajan, kun toimimme kenttätöissä, kävimme keskusteluja, joissa pyrimme täsmentämään tutkimuskysymystämme ja toimintasuunnitelman pätevyyttä. Menetelmiä pohdimme taideperustaisesta näkökulmasta: vastasivatko kehitetyt tehtävät tavoitteitamme, tulisiko suomalaisen taidekasvatuksen omaleimaisuus niissä ilmi ja millaisia kysymyksiä niiden avulla pystyisi esittämään. (Aaltonen, 2005, s. 441.)

Olemme useasti aikaisemmin käyttäneet työskentelystämme nimitystä “kenttätö”. Kentän käsite juontaa juurensa etnografisesta tutkimuksesta. Aivan kuten ympäristötaide alkuvuosinaan pyrki ulos gallerioista, pyrki etnografinen tutkimus ulos tukijan kammioista. (Fingerroos & Jouhki, 2014, s. 79). Etnografialla viitataan tutkimusprosessin tapaan käsitteellistää ja teoretisoida arkitodellisuuden ilmiöitä aineiston pohjalta, jotka on kerätty havainnoimalla. Etnografia nähdään kulttuurin

syvällisenä analyysinä ja merkitysjärjestelmien tulkintoina. Siihen sisältyy siis sekä kulttuurin kuvaamista että reflektiivisen tulkintaprosessin kautta tapahtuvaa käsitelyä. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014, s. 7–8.) Tutkimuksessamme kuvaamme venäläistä kulttuuria siltä osin, mitä me näimme ja koimme Komissa sekä avaamme omia asenteitamme ja lähestymistapoja lähteiden avulla. Aineistoa pyrimme teoretisoimaan ja käsitteellistämään suhteessa teoriakirjallisuuden reflektiivisessä tulkintaprosessissa.

Suunnitellessamme tulevan toisen matkamme työpajoja teimme osallistuville nuorille palautelomakkeet (liite 3). Niissä hyödynsimme samoja kysymyksiä, joita olimme kysyneet pajutyöpajan osallistujilta ensimmäisen matkamme aikana. Lisäsimme lomakkeiden kysymyksiin myös uusia kysymyksiä muun muassa siitä, millaista ympäristökasvatusta nuoret ovat aiemmin saaneet ja mistä lähteistä sekä siitä, miltä työskentely taiteen keinoin tuntui heistä.

Taidetyöpajojen ohessa otimme valokuvia, keskustelimme sekä nauhoitimme joitain tilanteita. Havaintomme, jotka dokumentoimme tutkimuspäiväkirjoihimme perustuvat hyvin pitkälti siihen kokonaisvaltaiseen, jopa keholliseen kokemukseen, jonka työpajojen aikana saimme. Olimme havainnointitilanteissa pääasiassa ohjaajien rooleissa, mikä häiritsi havaintojen tekoa. Näin jälkepäin on tietysti helppo nähdä, että meidän olisi ollut mahdollista jakaa roolit ohjaustilanteissa myös niin, että toinen olisi keskittynyt havainnoimiseen ja dokumentointiin ja toinen ohjaamiseen. Kuitenkin samanaikaisopettajuus ja kokemukset siitä olisivat silloin jääneet vähemmälle tai kokonaan pois.

Valokuvasimme jokaisen ryhmän ja teoksen. Pyrimme mahdollisuuksien mukaan kuvaamaan ryhmien työskentelyn eri vaiheita ja paikan kehitystä alusta työskentelyn keskivaiheille ja siitä aivan valmiiseen teokseen asti. Kuvien ottaminen ei ollut täysin suunnitelmallista, ja esimerkiksi tunnepatsaiden dokumentointi kuvallisesti unohtui, kun olimme täysin työllistettyjä ihmispatsas-esitysten katsojina ja kommentoijina ja mukana oli myös tulkkaus. Ihmispatsaiden kuvaus olisi ehkä voinut toimia samalla motivointina nuorille patsaiden esittämiseen. Nauhoitukset olivat myös hieman sattumanvaraisia, sillä emme olleet etukäteen suunnitelleet, mitä osioita meidän olisi ollut tärkeä äänittää.

Ohjaustuokioiden videotallentaminen olisi ollut mahdollista, jos meillä olisi ollut käytössä järjestelmäkameroita.

Opettajien kanssa kävimme keskusteluja lähinnä teepöydissä ennen ja jälkeen työpajojen. Oppilaiden kanssa keskustelimme mahdollisuuksien mukaan työskentelyn lomassa. Silloin teimme lähinnä kysymyksiä työstä ja tavoitteista, joita ryhmillä oli. Ryhmien vastauksista voimme päätellä mahdollisesti jotain siitä, miten he tehtävänannon ja sen sisällöt omaksuivat ja miten tehtävään ja työskentelyyn suhtautuivat. Jokaiselle ryhmälle annoimme työpajan lopuksi haastattelulomakkeet, joissa kysyimme avoimilla kysymyksillä oppilaiden ajatuksia työpajoista, työskentelystä ja työpajan sisällöistä. Molemmissa kuvataidekoulu Reduzhkan työpajoissa oppilaat kirjoittivat vastaukset ajan kanssa työpajan päätteeksi. Russian Gymnasium -koululla meillä oli hyvin tiukka aikataulu, joten jätimme lomakkeet oppilaille täytettäväksi ja pyysimme Bazhunovaa toimittamaan vastaukset meille myöhemmin. Saimme Russian Gymnasiumin oppilaiden vastaukset skannattuina sähköpostiin.

Aineistomme on siis kerätty suurelta osin aistipohjaisesti (Varto, 1992, s.62). Se tarkoittaa, että olemme kirjanneet ylös kaiken sen, mitä olemme nähneet, kuulleet, haistaneet, maistaneet, tunteneet ja kokeneet. Näitä tunnelmia olemme työpajojen jälkeen käyneet suullisesti reflektoiden läpi toistemme sekä ohjaavan opettajan ja mukana olleen tulkin kanssa.

6.2 Raaka-aineen rikastaminen eli analysointi

Malmin rikastamisella tarkoitetaan teollisuudessa prosessia, jossa malmista erotellaan muut mineraalit. Erottaminen voi perustua eri aineiden magneettisiin tai sähköisiin ominaisuuksiin tai ominaispainoeroihin. Tutkimuksessamme käyttökelpoisen malmin, eli tutkimustulosten, erottelu aineistoista tapahtuu laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmillä. Käytämme analyysiin sisällön analyysia sekä etnografien usein käyttämää ristiinluntaa.

Tutkimuksemme tutkimuskysymys on, miten suomalaisen taidekasvatuksen ympäristö- ja yhteisötaidepainotteisuus toimii kansainvälisessä ympäristössä. Jotta pystyisimme

vastaamaan kysymykseen aineistomme avulla, meidän oli pilkottava tutkimuskysymys pienempiin osiin. Esitimme aineistolle tutkimuskysymyksen uudelleen muotoiltuna (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen, 2010, s. 9). Nyt kysyimme, mitkä suomalaisen taidekasvatuksen osa-alueet onnistuivat Komissa. Perusteluiksi esitimme tarkentavia kysymyksiä, kuten ”Miltä osin työpaja onnistui ja miltä osin ei? Mihin epäonnistumiset tai onnistumiset suhteutetaan? Suhteutetaanko ne taidekasvatuksen traditioihin tai pohjoisen taidekasvatuksen traditioihin? Mikä näissä oli ongelmallista toteuttaa ja miksi, vai oliko? Oliko työpajat onnistuneita aikaisempiin työpajakokemuksiimme suhteutettuna? Entä suomalaisen opetussuunnitelmaan toteutettuina? Entä mitä käytännön haasteita aineisto tuo esiin?”

6.3 Sisällönanalyysi toiminnan kuvauksesta

Luvun viisi toiminnan kuvauksen Mustajärvi analysoi aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi suoritettiin niin, että tekstistä etsittiin ensin ne sanat tai käsitteet, jotka toistuivat tekstissä syystä tai toisesta useaan otteeseen. Näiden sanojen avulla laadittiin teemat, jotka aineistoista nousivat. Teemat järjestettiin tutkimuskysymyksemme kannalta merkityksellisiin yläotsikoihin ja alaotsikoihin. Lisäksi teemoihin nousivat kontekstit ja tutkimusta suuntaavat käsitteet. Ensimmäiseksi kontekstiksi nousi luonnollisesti *toimintatutkimus*, jonka tavoitteena sekä menetelmänä ovat *muutos* ja *vaikuttaminen*. Muutokseen sekä vaikuttamiseen ja toimintatutkimukseen vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat käsitteet tai ilmiöt *aika*, *mielipide*, *Venäjä* sekä *tila*. Näiden kontekstia määrittävien otsikoiden alle syntyivät yläotsikot. Yläotsikoiden joukosta rajasimme pois ne, jotka olivat vähiten merkityksellisiä tutkimuksemme kannalta. Jäljelle jäivät *taidekasvatus*, *kansainvälisyys*, *yhteisöllisyys*, *ympäristöasiat* ja *ympäristötaide*. Näiden yläotsikoiden alle kokosimme vielä alaotsikot sen mukaan, joihin ne mielestämme liittyivät. Tällaisia alaotsikoita olivat muun muassa *globaali*, *nuoret*, *opettaja/ohjaaja*, *osallistuja*, *luontosuhde*, *materiaalit*, *havainnointi*, *koulu*, *ryhmät*, *aikataulut*, *hämmennys*, *valmistautuminen*, *keskustelu*, *suunnittelu*, *tavoitteet*, *nykytaide*, *paikka*, *prosessi*, *ajatukset*, *ideat*, *työskentely*, *ratkaisu*, *tulos*.

Näistä käsitteistä Mustajärvi toteutti kaavion, joka hahmotti käsitteiden vaikutus- ja merkityssuhteita toisiinsa. Kaaviosta kävi ilmi, että aika ja muutos olivat keskeisiä tekijöitä ja vaikuttajia koko tutkimusprosessissa ja myös taidekasvatuksessa.

6.4 Haastattelulomakkeiden analyysi

Suunnittelimme taidetyöpajoihin osallistuville nuorille ennen toista Komin-matkaamme palautelomakkeet, jotka löyhästi pohjautuivat paju-roskataidetyöpajan osallistujille esitettyihin kysymyksiin. Kysymykset pajutyöpajan osallistujille olivat seuraavat: “Miksi valitsit tämän paikan (kuvauspaikaksi luontosuhde-tehtävässä)? Miltä työskentely tuntui? Mitä työskentely antoi? Mitä ajattelet lopputuloksesta? Antoiko taide jotain ajattelusi?” Nuorille suunnitellussa lomakkeessa kysyttiin myös, miksi he olivat ryhmänsä kanssa valinneet teokselleen sen paikan, jonka valitsivat. Heiltä kysyttiin myös työskentelyn aiheuttamista tunteista ja tarjottiin runsaasti erilaisia tunnevaihtoehtoja, joista he saattoivat valita ympyröimällä tai alleviivaamalla sopivia. Analysoimme kuitenkin lopulta vain nuorten avoimia vastauksia ja päätimme jättää huomiotta nuorten lomakkeesta alle- tai yliviivaamat tunnesanat, koska ne olivat venäjänkielisiä ja kääntäjä oli jättänyt ne kääntämättä englannin kielelle. Koimme, että nuorten omin sanoin kirjoittamat vastaukset riittivät aineistoksi havainnoinnin rinnalle. Käytämme tutkielmassamme myös toukokuun työpajan osallistujien haastatteluvastauksia. Haastattelu tehtiin Syktyvkarin yliopistolla suullisesti pop-up -näyttelyn pystyttämisen lomassa. Joidenkin haastateltavien kanssa haastattelu tehtiin englanniksi, joidenkin kanssa tulkkajaan välityksellä. Kesäkoulun osallistujat ovat allekirjoittaneet tutkimusluvan, joka sallii kaiken kesäkoulussa kerätyn materiaalin käyttämisen tutkimuksissa.

Tutkimuksemme lomakeaineisto on analysoitu laadullisen tutkimuksen perusmenetelmillä hyödyntäen Tampereen yliopiston kasvatustieteen lehtori Jari Eskolan (2010, s. 179 – 203) *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat* -artikkelin ohjeistusta. Lomakevastaukset on luettu läpi ja havainnoitu niiden sisältämiä toistuvia, yhteisiä tai toisistaan poikkeavia piirteitä. Sen jälkeen yhdistävät tai lähes samankaltaiset vastaukset on laskettu lukumäärällisesti, samalla jakaen niitä erilaisiin kategorioihin, kuten “opin paljon asioita tai opin uutta esimerkiksi materiaaleista ja niiden käytöstä” tai “kaikki

onnistui hyvin tai pidin lopputuloksesta” -kategoriaan. Kategorioiden nimet poimittiin lomakkeiden vastauksista ja saman tyyppiset vastaukset niputettiin yhteen, jolloin saimme kokonaiskuvan siitä, kuinka yleisesti nuoret esimerkiksi pitivät työpajasta tai kokivat saaneensa jotain uudenlaista omaan ajatteluunsa. Osaan kategorioista tuli paljon vastauksia, osaan vain yksi tai muutama. Käytimme omaa harkintaamme siinä, kuinka vähän vastauksia saaneista teemoista koimme silti merkittävinä ja mainitsemisen arvoisina analyysiluvuissa.

Kun toiminnan kuvauksen analyysiä ja haastattelulomakkeiden tuloksia verrattiin toisiinsa, teemoista jäivät jäljelle aika, kansainvälisyys, haasteet ja sen alateemat, työtavat ja sen alateemat sekä oppiminen ja sen alakategoriat. Näitä ja sen lisäksi työpajojen yleistä onnistumista analysoimme luvussa seitsemän Analyysi ja sen tulokset.

Huttunen (2010) puhuu artikkelissaan siitä, kuinka tutkijan äidinkieli on toinen kuin tutkittavien ja kehottaa kiinnittämään tähän seikkaan huomiota. Huttunen sanoo, että etnografit toisinaan käyttävät tulkkia haastatteluja tehdessään ja pohtii tulkin käytön haasteita. Tutkimuksessamme tulkki oli läsnä lähes kaikissa tilanteissa, ja Huttusen pohdinnat ovat erittäin relevantteja meidän tutkimuksemme kannalta. Esimerkiksi haastattelulomakkeiden kysymykset on aluksi käännetty suomesta venäjäksi ja sitten eri henkilön toimesta venäjämä englanniksi, jonka jälkeen me taas käänämme ne englannista suomeksi. Emme edes tunne harjoittelijaa, joka käänsi lomakkeet englannin kielelle. Hänen englannin kielen taitonsa ei myöskään ollut täydellisen sujuvaa. Tällä matkalla viesti ehtii muuttua jo monta kertaa. Huttunen pohtii muun muassa sitä, onko tulkki luotettava ja analysoidaanko tutkimuksessa haastateltavien vai tulkin puhetta. (Huttunen, 2010, s. 42.)

Tutkimusetiikan hyvien käytäntöjen mukaisesti olimme etukäteen pyytäneet Bazhunovaa toimittamaan tutkimuslupalomakkeet sekä vastaaville opettajille että oppilaiden vanhemmille allekirjoitettavaksi. Luvassa esiteltiin meidän tutkijoina, ja kerrottiin, mistä tulemme ja mitä olemme tekemässä. Luvassa kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta, haastatteluvastauksien ja valokuvien tai muun dokumentointiaineiston käyttämisestä tutkimuksessamme ja tulosten esittelyssä. (liite 4) Aineistoomme kuuluu myös valokuvia työpajoista, toiminnasta ja teoksista. Emme kuitenkaan analysoi tai

tulkitse valokuvia tai niissä näkyviä teoksia. Emme siis etsi niiden avulla vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Laitinen (2003) toteaa, että teosten lähtökohtana on oppilaiden oma kuvamaailma, joka rakentuu ihmisen elämänpiirissä. Siihen kuuluvat niin fyysisen elämänpiirin asiat, kokemukset ja visuaaliset elämykset, kuin mielikuvien maailma. Kunakin aikana ja jokaisessa kulttuurissa kuvamaailma sisältää erilaisia kulttuurille ominaisia viestejä ja sisältöjä. Kuvien lukeminen vaatii kulttuurin visuaalisen kielen ja merkkien ymmärtämistä. (Laitinen, 2003, s. 105–106.) Emme kokeneet, että meillä olisi vaadittavaa kulttuuristen viestien ja merkkien ymmärtämisen taitoa, joita teokset mahdollisesti sisälsivät. Tutkimuksemme oli myös toiminnallinen ja keskittyi toiminnan havainnoimiseen. Suurin osa toiminnasta jäi kuvien ulkopuolelle ja tämän vuoksi päätimme jättää kuvat aineistomme ulkopuolelle, ja sen sijaan käyttää niitä vain tutkimuksemme kuvituksena.

6.5 Tulosten yleistettävyys

Tutkimuksemme havaintoyksiköksi valitsimme taidekasvatuksen käsitteistöä, joiden ilmenemistä toimintakertomuksessa seurasimme. Ajattelimme näiden käsitteiden tuovan esille sen, miten ja milloin kuvataidekasvatukselle ja taidepedagogiikalle ominaiset asiat ja ilmiöt toiminnassamme esiintyivät. Listasimme toimintakertomuksesta ja haastattelulomakkeista pelkistettyjä empiirisiä ilmauksia ja yhdistelimme niitä yläkäsitteiksi, kuten Ruusuvuori ym. (2010, s. 19) toteavat lainatessaan Tuomi & Sarajärveä, ja näin liikuimme tutkimuksessa havainnoista ja kokemuksista kohti käsitteellistämistä ja teorian luomista sekä yleistettävyyttä.

Yleistettävyys laadullisessa tutkimuksessa ei tarkoita, että löydetty ilmiö pitää paikkansa myös laajemmassa joukossa. Tutkimuksessamme voidaan esimerkiksi olettaa, että havaitut venäläisen taidekasvatuksen piirteet tai suhtautuminen ympäristöön ovat kulttuurin sisällä jossain määrin yhteisesti jaettuina. Toki meidän on silloin pohdittava, mitkä asiat saattavat vaikuttaa tulkintaan ja mille seikoille perustamme tulkintamme. Sekä haastateltavien että meidän tutkijoiden tapa kuvata aiheita tai tapahtumia suhteutuu aina siihen, mikä on kulloisenkin kulttuurin jäsenenä toimimiselle tavallista ja odotusten mukaista. Tämän varaan Ruusuvuoren ym. (2010, s. 27 – 28) mukaan voi perustaa

ajatuksen siitä, että laadullisessa analyysissä löydettyt jäsennystavat ovat aina jossain määrin jaettuja eivätkä siksi täysin yksilöllisiä.

Laadullisen tutkimuksen tavoite on tehdä ymmärrettäväksi ja kuvata niitä tapoja, joilla yksilöt tai ryhmät näkevät, kokevat ja merkityksellistävät jonkin todellisuuden ilmiön. Jos tutkimus on kuvattu hyvin ja käsitteellistäminen onnistuu, antaa se aineksia yleistettävyyteen. Toimintakertomuksessa tuomme esille tutkimuksemme alku- ja loppukohdat sekä tilanneyhteyksiä koskevat määrittelyt. Määrittely on olennaista tulosten yleistettävyyden sovellettavuuden ja raportoinnin vuoksi. (Saarela-Kinnunen ja Eskola, 2010, s. 192 – 193.) Laadullisen tutkimuksen yleistettävyys perustuu siihen, millä tavoin aineisto on koottu: mistä todellisuudesta aineisto on näyte (Venäjä, koulu, taidetyöpaja, me ohjaajina, nuoret), millaiseen todellisuuteen se on sijoitettavissa (koulumaailma, Suomi-Venäjä asenteet ja ristiriidat, kuvataidekasvatuksen todellisuus ja haasteet vs. ideologiat) ja keiden äänistä aineisto koostuu (meidän ja nuorten, jonkin verran opettajien ja ulkopuolisten sekä suomalaisten tutkijoiden). (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2011, s. 145.)

Taidepedagogiikan tieteenalan tavoitteena on löytää alan omanlaisia ilmiöitä, kuvata niitä omassa kontekstissaan ja antaa kuvaukselle laajempi merkitysyhteys, joka saa ajan kanssa koko alueen näkymään uudella ja uutta luovalla tavalla. Tieteenala syntyy hitaasti ja vaatii tietoista kehittämistä kaikilla tasoilla, käytännöstä ja sen tarkkailusta lähtien aina tieteenalan sisäiseen kritiikkiin. (Varto, 2010, s. 32.)

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Toimintatutkimus nojaa pragmaattiseen toimintaperinteeseen, jossa käytäntöä ja teoriaa ei eroteta toisistaan. Heikkinen esittää John Deweyn ajatuksen reflektiivisestä ajattelusta toiminnan perustana. (Heikkinen, 2010, s. 217.) Tällöin voimme ajatella, että reflektiivinen ajattelu on käytännön teoriaa. Toimintatutkimus on jo hyvin vakiintunut tutkimustapa kasvatustieteiden alalla (Heikkinen, 2010, s. 219). Tästä syystä emme koe tarpeelliseksi tuoda esiin sen eroavaisuuksia suhteessa perinteiseen tutkimukseen emmekä pohtia sen uskottavuutta tai sen tulosten luotettavuutta. Tutkielmassa tulemme pohtimaan tulosten luotettavuutta suhteessa siihen, kuinka onnistuimme omassa

tutkimuksessamme käyttämään metodeita ja miten ne toimivat linjassa teorian kanssa. Reflektoimme silloin, mitkä asiat ovat saattaneet vaikuttaa tuloksiin.

Anttila (2005) kuvaa objektiivisen ja subjektiivisen tutkimusotteiden välimaastoon liittyviä ilmiöitä. Hänen kuvailunsa muistuttaa hyvin paljon kokemustamme tutkimuksemme kontekstista: meillä on mielikuva Venäjästä, jonka taustalla on ympäristöön heijastuva reaalimaailma, jolloin meidän on otettava huomioon sekä subjektiivinen ja objektiivinen totuus. Näistä syntyy tutkijan näkemyksen perspektiivi, jonka validiteetti merkitsee, ettei ole olemassa yhtä totuutta. On vain jatkumo erehdyksen ja totuuden välillä. (Anttila, 2005, s. 469 – 470.)

6.7 Toimintatutkimuksen haasteita

Aaltosen (2005, s. 440) mukaan nykyinen toimintatutkimus perustuu kriittisen teorian perinteeseen, jonka päämäärinä ovat tasa-arvo, emansipaatio ja yksilöiden vapaa itsemääräämisoikeus. Strategia soveltuu hänen mukaansa kaikkialle, missä voidaan saavuttaa konsensus tai missä ei ainakaan vallitse ristiriitaa tavoitteiden ja taustalla olevien arvostusten välillä. Tämän ajatuksen toteutumisesta emme omassa tutkimuksessamme voi olla varmoja, koska tavoitekeskustelua osallistujien välillä ei käyty. Aaltonen (2005, s. 440) sanoo, että toimintatutkimuksen tavoitteet ja ongelmat tulisi muotoilla yhdessä tutkijoiden, systeemissä toimivien henkilöiden ja asiakkaiden kanssa. Toki voimme olettaa, että yhteiset hetket maisemaa ihaillessa tekivät näkyväksi yhteistä arvostustamme. Taideteostemme kautta tuli samoin selväksi, että paikalliset, varsinkin nuoret, kokivat käsittelemämme teemat tärkeiksi ja määrittelivät roskat ongelmiksi ja olivat huolissaan ympäristöstä. Näille yhteisille määrittelyille perustimme tutkimuksemme seuraavan kierroksen.

Toimintamme perustui toimintatutkimuksen haaran, kehittävän työtoiminnan tutkimusmetodiin, interventioon. Vierailimme normaalikoulussa ja taidekouluissa kesken perusarjen - eli emme olleet mikään kevätkevennys kouluarkeen - rikkoi sekä normaalin rytmin, mutta myös totutut toimintatavat. Olimme etukäteen lähettäneet opettajille kutsut osallistua taidetyöpajoihimme, joten opettajat ja koulut olivat tietoisia tulostamme. Jotain epäselvyyksiä ilmeni siinä, mitä olimme taidetyöpajoissa tekemässä.

Anttila (2005, s. 506) sanoo, että tutkijoiden ei tule aiheuttaa muutoksia tutkittavien rutiineihin ilman heidän suostumustaan. Venäjällä yhteiskunta rakentuu kuitenkin pitkälti epävarmuudelle muun muassa päivittäin muuttuvien lakien ja byrokraattien mielivallasta johtuen, joten venäläinen yhteiskunta on kohtalaisen joustava arjessa tapahtuville muutoksille. Silti pinnan alla saattaa velloa alitajuntainen käsitys, niin kutsuttu hiljainen sopimus niistä asioista, joihin muutos ei saa yltää tai ainakin, kenen kautta muutos saa tai ei saa syntyä. Heikkinen (2007, s. 29) lainaa Davydd J. Greenwoodia ja Mortin Levinia, joiden mukaan tällaiset suoraviivaiset, lyhytkestoiset interventiot eivät kuitenkaan palvele toimintatutkimuksen perimmäisiä tavoitteita, joiden tehtävänä on nostaa esiin osallistujien omat oppimisen ja kehittymisen kyvyt ja luottaa niihin.

Käytännönläheistä toimintatutkimusta Heikkinen (2007, s. 30) kuvaa keskustelumenetelmäksi tai demokraattisen dialogin menetelmäksi. Kielivaikeuksien takia meillä ei ollut mitään mahdollisuutta tai edes halua lähteä kyselemään paikallisten tarvetta muutoksiin. Toimintatutkimuksen ihanteena myös on, että toimintatutkija kuuluu henkilökohtaisesti siihen sosiaaliseen yhteisöön, jota hän tutkii (Heikkinen 2007, s. 30). Tästä ihanteesta olimme hyvin kaukana Komin tasavallan kyläyhteisöissä. Taidetyöpajoissa olimme sentään “opettajayhteisön” ja “taideyhteisön” sisällä, mutta näissä tilanteissa osallistujat, opettajat tai paikalliset taiteilijat eivät päässeet millään tavoin vaikuttamaan toiminnan kehittämiseen.

Se, mihin tutkimuksessamme saatoimme vaikuttaa, oli oma toimintamme. Reflektiivisessä tutkimusotteessa tutkija ajattelevana toimijana tekee itsestään objektin, eli tarkastelun kohteen ja ajattelee myös omia ajatuksiaan tavanomaisten ajattelun kohteiden sijasta. (Heikkinen, 2007, s. 33). Eli meidän tutkimuksessamme me tarkastelemme omaa suhtautumistamme ja ajatuksiamme Venäjästä, omia käsityksiämme suomalaisesta ja venäläisestä taidekasvatuksesta, omaa toimintaamme suomalaisen taidekasvatuksen teorian käytännön toteuttajina sekä tulkitsemme ja refleктоimme lopputulosta. Heikkisen (2007, s. 34) mukaan tutkija etäännyy itsestään ja näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta. Uudet näkökulmat avautuvat eteemme, kun tarkastelemme yhdessä asioita omista näkökannoistamme.

6.8 Aineiston keruun haasteita

Interventiotutkimukselle on tyypillistä, että projektin aikana kerätään etnografista aineistoa havaintomuistiinpanoilla ja haastatteluilla. Usein työpajat myös nauhoitetaan tarkempaa litterointia varten. (Jansson, 2013, s. 152.) Lisäksi aineistonamme toimivat kevään matkan osalta suullisesti tehdyt kyselyt osallistujille ja syksyn osalta kirjallisena teetetyt kyselylomakkeet osallistujien tuntemuksista työpajoihin osallistumisesta ja sen teemoista. Valitettavasti loimme palautelomakekysymykset tiukalla aikataululla juuri ennen matkaa emmekä ehtineet saada niiden suunnitteluun ohjausta. Tästä syystä tiedostamme niissä olevan puutteita ja osan kysymyksistä olevan hieman vastaajaa johdattelevia, vaikka pyrimme luomaan kysymykset avoimina kysymyksinä.

Teimme kyselylomakkeeseen melko laajat kysymykset, koska työpajatilanne oli etukäteen meille vieras ja meistä tuntui, että monipuolinen kyselylomake voisi olla jälkikäteen hyödyllinen pro gradumme aineiston keruun ja analyysin kannalta. Kielimuurin vuoksi emme kuitenkaan pääsisi täysin selvyyteen siitä, miten nuoret kokivat työpajatilanteen, joten kyselylomakkeet, joissa nuoret pääsivät itse kertomaan tunnelmiaan, tuntuivat tärkeiltä. Venäjää puhuva Tanya Kravtsov ystävällisesti käänsi lomakkeet meille ennen matkaa, valmiiksi englannista venäjän kielelle. Ensimmäisen matkan perusteella tiesimme, että nuoret eivät välttämättä osaisi paljon englannin kieltä.

Toimintatutkimuksen yhdessä muodossa, tapaustutkimuksessa olennaista on, että kerätty aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, yhden tapauksen. Tapaustutkimusta on kritisoitu muun muassa puutteellisesta kurinalaisuudesta aineistoa kerätessä ja analysoitaessa. (Saarela-Kinnunen ja Eskola, 2010, s. 190.) Tämä kritiikki on aiheellista ainakin oman pro gradu -tutkielmamme kohdalla, jonka aineistonkeruun ongelmia kuvaamme tässä luvussa. Tapaustutkimukselle luonteenomaista on, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa (Saarela-Kinnunen ja Eskola, 2010, s. 190). Tähän pyrimme, kun tuotimme aineistoiksi kirjoittaen tutkimuspäiväkirjojamme, joihin kuvasimme mahdollisimman tarkkaan työpajojen kulun kenttätöön aikana syyskuussa. Ylös kirjaamista vaikeutti aikataulun hektisyys, ja loppujen lopuksi tutkimuspäiväkirjat on kirjoitettu muistin varassa parikin kuukautta itse toiminnan jälkeen.

Muita ongelmia aineiston keräämiseen tuotti puutteellinen dokumentointikalusto. Sattumista ja väärinymmärryksistä johtuen meillä ei ollut syyskuun työpajoja dokumentoitaessa käytössämme yhtään kunnollista kameraa, vaan kaikki kuvat on otettu puhelimilla. Tämä ei sinänsä ole ongelma, koska tämän päivän puhelimien kameroilla saa otettua suhteellisen laadukkaita ja tarkkoja kuvia. Suurempi ongelma oli nauhureiden puuttuminen, joka johtui yksinkertaisesti kokemattomuudesta tutkimuksen teossa. Vasta jälkepäin ymmärsimme, kuinka tärkeää olisi ollut, että olisimme nauhoittaneet kaikki tehtävänantotilanteet, palaute- ja arviointikeskustelut oppilaiden kanssa sekä työpajojen jälkeen käydyt keskustelut sekä reflektoinnit toistemme ja ohjaavan opettajan sekä äidinkielenään venäjää puhuvan tulkin kanssa. Samoin kaikki keskustelut opettajien kanssa olisi ollut hyvä äänittää. Huttunen kuitenkin toteaa, että tilaisuuteen on tartuttava, vaikka nauhuria ei sattuisikaan olemaan mukana (Huttunen, 2010, s. 41). Osittain se, että emme käyttäneet puhelimien äänitysmahdollisuutta hyväksemme, johtui pelosta näyttää amatöörimaiselta. Osittain se johtui siitä, että puhelimissa ei välttämättä riitä tila kaiken materiaalin äänittämiseen ja tallentamiseen.

Haastattelimme ohjaamisen välissä joitakin paikallisia opettajia heidän työskentelytavoistaan. Tämä onnistui parhaiten viimeisessä taidetyöpajassa, koska kuvataidekoulun ryhmällä oli käytettävissä määrittelemätön aika työpajalle. Myös teepöytäkeskusteluissa ennen ja jälkeen työpajojen kävi ilmi joitakin opettajien ajatuksia. Usein tosin olimme hyvin väsyneitä intensiivisten ja hektisten työpajojen jälkeen, mistä syystä paljon hyviä havaintoja saattoi jäädä rekisteröimättä. Tutkimus olisi vaatinut vielä vähintään yhden kierroksen. Tällä kierroksella sekä koulujen opettajat että oppilaat olisivat saaneet antaa palautetta ja esittää toivomuksia, ja myös me olisimme voineet avata tavoitteitamme ja toiveitamme toiminnan suhteen.

7. ANALYYSI JA TULOKSET

7.1 Aika ja sen puute

Eräs työpajoja määrittelevä ja rajaava tekijä on aina käytettävissä oleva aika. Autio ja Kemppi kirjoittavat, että intensiivisissä taidetyöpajoissa erityisesti ulkomailla on yleistä, että osallistujilla on esimerkiksi 4-8 päivää aikaa luoda taidetta dialogissa ennestään tuntemattomien ihmisten kanssa. Osallistujat kokevat tiukan aikataulun tällaisessa työpajassa helposti ahdistavana. Sama päti myös osaltaan meidän paju- ja roskateokseemme Kozlovkan kylässä toukokuussa 2018. Jo työpajan aloittaminen kyliin saavuttuamme oli hankalaa muun muassa aikataulusyistä sekä ryhmäjakoihin ja ryhmien työskentelyyn liittyvän epätietoisuuden takia.

Syyskuun työpajoissa meillä oli aikaa laskutavasta riippuen 2 – 3 päivää kaikkien työpajojen toteutukselle. Ihannetilanteessa olisimme voineet työskennellä saman ryhmän kanssa pidemmän intensiivijakson. Komiin mennessämme emme edes tienneet, onko meillä jokaisen ryhmän kanssa yksittäinen taidetyöpaja vai olemmeko jonkin ryhmän kanssa kahtena eri päivänä. Tämä vaikeutti työpajojen suunnittelua. Tiukan aikataulun vuoksi olimme myös väsyneitä mennessämme viimeiseen työpajaan suoraan Russian Gymnasiumilla pidetystä toisesta työpajasta.

Aloittaessamme ensimmäistä syksyn työpajaa olimme yrittäneet toistuvasti kyselemällä selvittää, paljonko aikaa voisimme käyttää työpajaan, mutta vielä työpajan alkaessakaan emme tätä tienneet. Sama koski myös kolmatta työpajaa eli toista kuvataidekoulun työpajaa. Loppujen lopuksi ensimmäisen työpajan työskentelyyn käytettiin reilu puolitoista tuntia, jonka jälkeen kiersimme vielä kaikkien ryhmien työt ja kävimme keskustelua töistä sekä annoimme palautetta. Kaiken kaikkiaan työpaja kesti lähemmäs kolme tuntia sekä kuvataidekoulu Reduzhkan ensimmäisessä, että toisessa työpajassa. Meille annettiin määrittelemätön aika käyttöömme. Alun perin olimme toivoneet kahta tuntia kahtena eri päivänä. Nyt olisimmekin voineet pitää neljä tuntia peräkkäin. Tähän tosin emme olleet osanneet varautua emmekä siis ymmärtäneet asiaa vasta kuin työpajan

edetessä. Olisimme voineet hyödyntää käytettävissä olevan ajan paremmin, jos olisimme tienneet etukäteen, kauanko työpajamme voi kestää. Myös oppilaiden kannalta olisi ollut hyvä tietää tietty aikamäärä, jonka puitteissa työ tulisi saattaa valmiiksi. Oppilailla oli selvästi tapana, että he tekevät ja työskentelevät niin kauan kuin aikaa on. Työskentelyyn ei sisältynyt niin paljon pohtimista tai suunnittelua. Suomessa moni ryhmä olisi lopettanut paljon aikaisemmin ja sanonut: “Valmis!”, mutta nämä oppilaat vain jatkoivat ja jatkoivat.

Taidetyöpajoissa aikaa oli erittäin rajallisesti julkisen koulun ryhmällä, kun taas kuvataidekoululaisten tekeminen oli hieman kiirettömämpää. Me olisimme voineet varata yhteiselle suunnittelulle enemmän aikaa, jolloin nuorten teokset olisivat olleet harkitumpia. Russian Gymnasium-ryhmän kanssa muutamalla ryhmällä olikin vaikeuksia työskennellä ryhmänä tehokkaasti. Koska oppilaat eivät ilmeisesti olleet ehtineet suunnitella teostaan, heillä oli vaikeuksia saada teos toteutettua tiukan aikataulun puitteissa. Autio & Kemppi (2015, s. 344) toteavatkin artikkelissaan *Art on Time – How to Combine a Short Time Frame, Distance and Shared Learning*, että olisi järkevämpää antaa oppilaille enemmän aikaa suunnitteluun ja ottaa riski, jossa luodaan kokeellisempia teoksia ja joissa yksilöllisellä ilmaisulla on saavutettu enemmän tilaa.

Palautelomakkeissa mainittiin joissakin vastauksissa ajan puutteesta, jonka vuoksi nuoret eivät ehtineet toteuttaa teoksestaan sellaista kuin olisivat tahtoneet. Myös Laitisen tutkimuksessa kiire on osoittautunut suurimmaksi esteeksi sille, että nuoret voivat nauttia taiteellisesta työskentelystä ja saada itseään tyydyttävät lopputulokset. Toisaalta yhdessä muiden kanssa tekeminen voi antaa tekemiseen rytmiä ja vauhtia, jos omat voimat alkavat loppua. Se voi auttaa ongelmavaiheiden yli ja innostaa yrittämään enemmän, Laitinen (2003, s. 198) toteaa.

Vasta riittävällä käytettävissä olevalla ajalla oppilaiden oppimisprosessi voisi syventyä, Laitinen kirjoittaa (2003, s. 198). Kiireellä tehdessä työskentely voi olla pinnallista ja johtaa helppoihin ratkaisuihin ja tuttuun kaavojen toistamiseen. Tiedostimme jo Komiin lähtiessä, että meillä ei vierailijoina voisi olla mahdollisuuksia tehdä aivan ihmeitä yhdellä työpajalla. Se ei mitenkään pystyisi esittämään kokonaiskuvaa suomalaisesta

taidekasvatuksesta kaikessa monipuolisuudessaan. Siitä huolimatta nuorten täyttämät lomakkeet antavat aihetta arvioida, että työpaja oli heille voimakas ja positiivinen kokemus, jossa he saivat pienen maistiaisen suomalaista taidepedagogiikkaa erilaisuudessaan. Valitsemalla tyypillisestä poikkeavia materiaaleja ja työtapoja halusimme välttää vanhojen kaavojen noudattamisen ja tutun ja turvallisen, suorittavan ja mimeettisen tekemisen. Palautteiden perusteella se onnistuikin.

7.2 Kansainvälisyys

Kansainvälisyys oli läsnä projektissamme jo lähtökohtaisesti ja määritti kaikkea tekemistä. Se tuli esille kielessä, kulttuurissa ja opetustavoissa sekä mahdollisessa vieraskoreudessa sekä meitä kohtaan että meidän taholtamme paikallisille nuorille ja opettajille. Osallistujilta saatu palaute ja opettajan haastattelu antoivat viitteitä siitä, että oppilaita motivoivat ulkomaalaiset ohjaajat ja työskentely tutusta poikkeavassa oppimisympäristössä, eli pihalla. Osittain osallistujien vastauksiin saattaa siis vaikuttaa vieraskoreus. Myös oikea-väärä-vastauskulttuuri saattaa vaikuttaa vastauksiin niin, että osallistujat ovat vastanneet niin kuin ajattelevat olevan oikein vastata.

Toteuttamamme työpajat sopivat hyvin peruskoulun opetussuunnitelman kansainvälisyys- ja monikulttuurisuustavoitteisiin (POPS 2014). Monikulttuurisuusopetusta voi toteuttaa kaksisuuntaisesti, ei vain niin, että Suomessa opetetaan muista kulttuureista, mutta myös siten, että ulkomaille viedään koulutusfilosofiaamme ja opetuskulttuuriamme. Perusopetussuunnitelman perusteiden yleisissä tavoitteissa mainitaan, että globaalikasvatustyötä tehdään mahdollisuuksien mukaan yhdessä muissa maissa toimivien koulujen kanssa ja sen tavoitteena on vaikuttaa myönteisenä muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti (POPS 2014, s. 18).

Opettajankoulutuksen professori Arja Puurula (1999, s. 14–15) Helsingin yliopistosta viittaa Latomaahan, jonka mielestä monikulttuurisuuskasvatuksessa on toisaalta pedagogiset ja toisaalta kulttuuriset lähtökohdat. Puurulan mukaan Latomaa kuvaa monikulttuurisuuskasvatuksen korostavan

kasvua ja kasvatusta emansipoivana sivistysprosessina, joka suuntautuu kritiikkinä ihmistä kahlehtivia valtarakenteita, ideologioita ja sidonnaisuuksia (tapoja, traditioita, uskomuksia, normeja, arvoja) kohtaan pyrkimyksenä ihmisen vapauttaminen, kypsä ihmisyys, sivistys ja mielekkäät ihmisten väliset suhteet.

Sen tavoitteena on kulttuurien välinen vuorovaikutus ja dialogi, jossa on kriittisyyttä elämänmuotoja sekä ajattelu- ja uskomustapoja kohtaan ja jonka pyrkimys on yksimielisyys järkevimmistä yhdessäolon muodoista. Näkökulmaltaan monikulttuurisuuskasvatuksessa nähdään kulttuurit elämän- ja ajattelutapojen kokonaisuutena, jossa on tavoitteena ymmärtää erilaisia elämänmuotoja ja ajattelutapoja ja niiden piirteitä. Latomaa erittelee Puurulan mukaan kulttuurin kohtaamistasoiksi vielä neljä erilaista tasoa: *”naiivi kulttuurin kohtaaminen, kulttuurispesifi kulttuurin kohtaaminen, ”objektiivinen” kulttuurin kohtaaminen sekä kriittinen kulttuurien kohtaaminen ja dialogi”*. (Puurula, 1999, s. 14–15.) Meidän tavoitteenamme taidetyöpajatoiminnassa oli naiivin sijaan kulttuurispesifi kohtaaminen, mikä pohjautuu venäläisen kulttuurin pohjatuntemukseemme, tai jopa kriittinen kulttuurien kohtaaminen ja dialogi.

Palautelomakekysymyksissä emme maininneet kansainvälisyyttä emmekä kysyneet nuorten suhtautumisesta kansainvälisyyteen, mutta jotkut nuoret silti korostivat saaneensa kansainvälisyyskokemuksen projektissamme. Se oli innostanut heitä opiskelemaan kieliä ja kiinnostumaan muista kulttuureista. Nuoret pitivät siitä, että pääsivät harjoittelemaan englannin kielen puhumista ja tutustumaan muualta tuleviin, ystävällisiin ihmisiin. Englannin kielen harjoittelu näkyi myös nuorten töissä, joissa pyrittiin käyttämään englantia, sen verran kuin he osasivat. Tästä olivat osoituksena muun muassa ”älä varasta” -lakana Aita-ryhmässä Russian Gymnasiumilla, ensimmäisen Reduzhka-työpajan aitaan ja aidan edustalle tehty päihdevastainen työ ”Stop, stop, stop”-kyltteineen sekä Russian Gymnasiumin nuorten tekemä ”Home 2” -teos koulun porttiin. Nuoret halusivat harjoitella asioiden ilmaisemista englannin kielellä ja halusivat myös, että me ymmärrämme heidän kantaaottavatkin viestinsä.

Tulkkina toiminut Neuvostoliitossa syntynyt Kravtsov oli työpajatilanteissa paitsi tulkki, myös eräänlainen linkki kulttuurien välillä. Nuorten oli helppo tukeutua häneen, jos he

eivät ymmärtäneet, mitä me tarkoitimme tai odotimme. Emme tietenkään tiedä, mitä kaikkea he keskustelivat, mutta Kravtsov pyrki kertomaan meille kaikki oleelliset seikat.

Haasteina kansainvälisyydessä on tulla täysin ymmärretyksi tai tulkita tilanteita oikein, kun kulttuuri on itselle vieraampi. Toisaalta se on myös asia, joka meidän tulee hyväksyä monikulttuurisessa ympäristössä ja joustaa hieman omasta ideologiastamme ja pyrkiä ymmärtämään ihmisyyttä yleisellä tasolla huolimatta pienistä kulttuurieroista tai siitä, että kommunikaatio vieraalla kielellä jää helposti pintapuolisemmaksi. Pintapuolisemmaksi jäävä kommunikaatio toisaalta nostaa paremmin esille kulttuureja yhdistäviä asioita ja olennaisuuksia. Se estää meitä myös turhaan pätemästä taidoillamme tai tiedon määrällämme, jolloin persoonallamme, olemuksellamme ja sanattomalla viestinnällä on suurempi merkitys. Työpajatilanteissa huomasimme, että vieraassa ympäristössä ja vieraassa yhteisössä toimiminen vähentää lähtökohtaisesti omaa ammatillista varmuuttamme tai ammattimaisuuden kokemustamme opettajina tai ohjaajina, vaikka olimme pyrkineet valmistautumaan tilanteisiin hyvin ja olimme osanneet ottaa huomioon tilanteiden vierauden. Myös komilainen taideopettaja toukokuun työpajassa jousti omissa tavoitteissaan ja taitotasostaan pajuteosta tehdessä.

7.3 Haasteita

Työpajaa ulkomailla ohjattaessa on helposti hieman tilanteen armoilla, kun kaikkeen ei voi vaikuttaa. Kun yhteistä kommunikointikieltäkään ei välttämättä ole, informaatiokatkoksia väkisinkin tapahtuu. Toisaalta olimme alun perinkin valmiita tekemään vaihtoehtoisia suunnitelmia ja muokkaamaan työpajaa sen hetkisten olosuhteiden ja tarpeiden pohjalta.

Toukokuussa olimme Komin Tasavallassa Venäjällä pohtimassa globaaleja ongelmia ja tarkastelemassa maisemaa kansainvälisen työryhmän kanssa. Osallistujat tulivat enimmäkseen Pohjoismaista ja Venäjältä sekä lisäksi muutamia useamman kansalaisuuden omistavia henkilöitä. Venäjältä tuli osallistujia yhtä monta kuin muista maista yhteensä. Historian valossa meitä mietitytti, millaista vuorovaikutusta ja dialogia idän ja lännen välillä käydään. Tämän hetkisessä poliittisessä tilanteessa pohdimme, missä määrin me ulkomaalaiset voimme tuoda omia ajattelutapojamme venäläisille, jos

länsimaalainen ajattelu nähdään ainakin poliittisella tasolla epäilyttävänä tai rappiollisena.

Kohtaamamme haasteet eivät kuitenkaan olleet ennenkuulumattomia, sillä samansuuntaisista kokemuksista kirjoittavat Autio ja Kemppi. On tärkeää, että taidekasvatusalan projekteissa on avoimuutta, läpinäkyvyyttä ja kaikkia osallistujia kohtaan kannustava asenne. Jos projektista puuttuu läpinäkyvyyttä, avointa informaatiota ja avointa suhtautumista suunnitelmiin, vaikeuttaa se yhteistyön onnistumista ja vie lisää aikaa (Autio & Kemppi, 2015, s. 344).

7.3.1 Dialogin haasteet

Yksi toimintamme suurimmista haasteista oli mielestämme kielimuuri, joka osaltaan vaikutti varmasti eniten avoimen dialogin mahdollisuuksiin. Tämä on ongelmallista toimintatutkimuksen kannalta, sillä Heikkisen mukaan toimintatutkimuksen tarkoitus on nostaa esiin niin kutsuttu hiljainen tieto tietoisien ja diskursiivisten harkinnan tasolle. Toiminnan tulisi jäsentyä kielellisesti, sillä ihmiset tulevat toiminnasta tietoiseksi jäsentämällä sitä kielellisesti. (Heikkinen, 2010, s. 215.) Tästä hyvänä esimerkkinä syyskuun matkalta toimi kohtaaminen Russian Gymnasiumin opettajan kanssa, joka meidän tuli tulkkauksen välityksellä vakuuttaa toiminnastamme syyskuussa ennen työpajan toteutumista.

Se, mitä teimme pajutyöpajassamme ja interventiossa venäläiseen koulumaailmaan, oli mielestämme rohkeimpia keskustelunavausyrityksiä, joita näillä matkoilla tapahtui. Tämä johtui siitä, että työskentelyssämme käytetyt materiaalit ja töiden lopputulokset olivat erilaisuudessaan ja autenttisuudessaan havahduttavia ja herätteleviä ja sitä kautta vaativat katsojaa mahdollisesti pois tutusta ja turvallisesta ajatusmallista. Tällaisten töiden äärellä vastaanottaja joutuu Varton (2008, s. 57) mukaan väkisinkin ajattelemaan taiteellisesti, jos aikoo saada ajatuksensa järjestykseen ja jotenkin ymmärtää, mitä koki.

Käydessämme dialogia globaalin maailman ympäristöongelmista meillä saa olla oma sanamme sanottavana. Toinen osapuoli voi sanoa siihen oman rehellisen mielipiteensä. Näillä kahdella matkallamme, jotka teimme Komin tasavaltaan, projektissa ei käyty

yhteistä keskustelua näistä aiheista vaan päädyimme enimmäkseen ihailemaan paikallisten ihmisten elämäntapaa, historiaa ja asuinseutuja. Ehkä tässä oli taustalla se ajatus, että vain empaattisuuden avulla voimme identifioida itsemme uudelleen, tietää ja ymmärtää liittymisemme muihin (Hiltunen 2009, s. 66). Kriittisiä keskusteluja käytiin kahdenkeskisesti eri osallistujien kanssa, mutta se oli kiinni yksilöiden omista mielenkiinnonkohteista.

Heikkinen (2007, s. 17) sanoo, että toimintatutkimuksessa työn kehittäminen vaatii ihmisten välisen yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen edistämistä. Toukokuun Lila-projektissa oli mielestämme hankaluuksia löytää yhteistoiminnan keinoja, koska jokaisen tieteenalan tavat ja metodit poikkesivat suuresti toisistaan. Isäntien järjestämä toiminta tuki eniten antropologien työtapoja eikä taiteelliselle toiminnalle ollut sen vaatimaa aikaa, tilaa ja joutilaisuutta. Myös Autio ja Kemppi (2015, s. 344.) olivat Syktyvkarissa kokeneet, että komilaisten isäntien järjestämä ohjelma oli vienyt aikaa taiteelliselta toiminnalta. Kun otimme puheeksi pajuteoksen tekemisen, jonka lähtökohtana olisi ikoni, syntyi toimijoiden välistä keskustelua toiminnan suunnasta ja keinoista. Tällöin toiminta laajeni yhteiskunnalliseksi ja poliittiseksi, mikä taas synnytti neuvottelua. (Heikkinen, 2017, s. 17.)

On kohdattava se tosiasia, että emme voi ohittaa maailman tämän hetkisen poliittisen tilanteen vaikutuksia työskentelyymme. Myös Pohjakallio tunnistaa tämän ja toteaa, että “kasvatuksessa, taiteessa ja opetuksessa on kyse aina myös politiikasta ja ideologiasta” (Hiltunen, 2009, s. 66). Varsinkin, kun puhumme ympäristöstä, jonka käsite sisältää myös poliittisia ja alueellisia merkityksiä (Jokela, 2016, s. 73). Hiltunen (2009, s. 70) sanookin, että jokaisen hankkeen kohdalla on kriittisesti mietittävä erikseen kysymys, voiko pohjoisissa, monikulttuurisissa yhteisöllisissä taidekasvatushankkeissa syntyä aitoa dialogia ja ulossulkematonta osallisuutta.

Avoimen dialogin puuttumisesta aiheutui mielestämme hämmennystä matkoillamme. Toukokuussa venäläinen taideopettaja toteutti Komin kenttämatkalla toukokuussa 2018 valokuvaprojektin *Being Russian Outside*, missä meidät ulkomaalaiset kuvattiin venäläisinä ja venäläisissä miljöissä ja asuissa. Kuvasarja oli visuaalisesti kaunis ja

venäläinen estetiikka oli kiinnostavaa niin mallin kuin teossarjan katsojan roolissa. Toisaalta se muistutti kautta aikojen tapahtunutta kansojen venäläistämishankkeita Venäjän valloittaessa yhä uusia alueita itselleen. Oliko teoksen tarkoitus pohtia, miltä venäläisyys ulkopuolisen silmin näyttää vai miltä me näytämme venäläisinä? Vaikka kuvauksien ja teossarjan pohjalta olisi voinut käydä todella kiinnostavaa keskustelua kansallisidentiteetistä ja kolonialismista, sitä ei ollut. Dialogi ja purku jäivät mielestämme puuttumaan monessa kohtaa projektia. Samaan aikaan voimme kuitenkin olla varmoja, että vuorovaikutusta tapahtuu joka tapauksessa, vaikka yhteistä dialogia ei käytykään. Valokuvaprojektin toteuttanut taideopettaja oli esimerkiksi seuraamassa syksyllä 2018 näyttelyn jälkeistä palautekeskustelua meidän suomalaisten kesken, ja uskomme, että jotain ajatuksia se hänessä herätti.

Emme saaneet tukea tai kannustavaa ohjausta tekemiseemme niin paljon kuin koimme tarvitsevamme. Tämä ilmeni muun muassa siten, että suunnittelemamme tehtävät eivät tuntuneet herättävän kiinnostusta. Niitä ei käyty ajoissa yhdessä läpi eikä niistä keskusteltu. Ideoitamme tai ehdotuksiamme ei kevään matkalla mielestämme kuultu, mikä näkyi muun muassa ryhmien jakotilanteessa sekä näyttelyn suunnittelussa. Tämä murensi meidän luottamustamme omaan toimintaamme ja jossain määrin myös toisiimme. Toukokuun matkalla luotu ilmapiiri ja tilanteiden ja tapahtumien purkamattomuus muovasi myös suhtautumista syyskuun taidetyöpajojen toteuttamiseen ja toimintaan.

Rantala sanoo, että avoimuus ja vapautunut ilmapiiri mahdollistavat tehdä työtä ja luovat pohjaa uusille ajatuksille. Tiukasti rooleissa oleminen syö energiaa. Myös Saastamoinen (2011, s. 14) toteaa, että auktoriteetit ja esikuvien mallintaminen eristävät ihmisen yksilöllisestä potentiaalista. Rantala (2013, s. 79) jatkaa, että jos joutuu pelkäämään, miten muut suhtautuvat omiin ajatuksiin, niitä tuskin tulee sanottua ääneen. Työntekomme olisi vaatinut vapautunutta ilmapiiriä ja tiukoista akateemisista valta-asetelmista luopumista, jotta teoksemme ja toimintamme olisi yltänyt sen potentiaalsiin tuloksiin. Tästä voimme tehdä päätelmän, että taidekasvattajan tehtävänä on sietää omaa ja toisten epävarmuutta, mutta myös mahdollistaa turvallinen, vapautunut ilmapiiri, joka edistää luovuutta. Kuvataidekasvattajan tulee ohjata oppilaita ja opiskelijoita sekä kyetä näkemään näiden toiminnan potentiaali.

Kootessamme pop up -näyttelyä Syktyvkarin yliopistolla toukokuussa 2018 koimme näyttelynrakennukseen käytetyn aamupäivän tunnelmaltaan jännittyneenä ja pysähtyneenä, kun meiltä kesäkoululaisilta odotettiin käsitteellisiä visuaalisia toteutusehdotuksia. Ottaen huomioon, että suurimmalla osalla ei ollut lainkaan taidekoulutusta, tämä oli liikaa vaadittu, ja toisaalta meidän esittämämme ideat eivät saaneet suomalaisilta taidekasvattajilta vastakaikua. Kulttuuriantropologit kuitenkin tarttuivat Remeksen ideaan Joki-aiheisesta installaatiosta, joka koostettaisiin matkan aikana kerätyistä aineistoista kuvien, esineiden ja tekstien avulla. Autio ja Kemppi olivat tulleet samaan tulokseen kokemustensa perusteella. He kirjoittavat, että opettaja ei voi luoda taiteellista flow-tilaa, mutta on mahdollista luoda tila, jossa opiskelijoiden ja oppilaiden on mahdollista olla luovia ja innovatiivisia. Opettajilla voi olla odotuksia lopputuloksesta ja vaikeuksia päästä irti kontrollista, jotta opiskelijoilla on mahdollisuus ilmaista itseään. (Autio & Kemppi, 2015, s. 344.)

Ottaessamme rohkeasti kuvataidekasvattajan roolin kulttuuriantropologian opiskelijoita kohtaan ja loimme ilmapiiriä, jossa on turvallista esittää omia ajatuksia ja ideoita. Eri tieteenalojen opiskelijat ja opettajat lähtivät innostuneesti mukaan prosessiin. Tulimme siihen tulokseen, että taidekasvattajan tehtävä on antaa visuaalisen ajattelun lähtökohtia ja keinoja, jolloin taiteelliseen työskentelyyn tottumattomatkin voivat kohdistaa omat ideansa johonkin konkreettisesti. Saastamoinen (2011, s. 14) sanoo, että opettajan tulee avata mahdollisuuksia ja yhteyksiä kuin olla toiminnan ehtoja ja esteettisiä visioita määrittelevä auktoriteetti. Hänen mukaansa opettajan vastuu näyttäytyy vuorovaikutuksessa. Näistä kokemuksista saimme itseluottamusta ja varmuutta omaan tekemiseemme ja näkemyksiimme kuvataidekasvattajina. Vaikka konkreettisesti joen muotoinen taideinstallaatio on meille taidekasvattajille hyvinkin tuttu ja käsitteellisesti selkeä metafora, niin heille, jotka eivät paljoa ole taidetta tehneet, sellaisen teoksen luominen on ainutlaatuinen kokemus. Venäjällä, jossa taidekasvatus nähdään erilaisena kuin Suomessa, tällainen tapa esittää asioita on kenties tuore ja mielenkiintoa herättävä.

7.3.2 Ristiriitoja

Jo ennen toukokuun LiLa-projektin matkaa Komiin kerroimme ohjaajillemme olevamme kiinnostuneita käyttämään roskia taiteen tekemiseen Komissa. Koimme, että ehdotukseemme suhtauduttiin hieman epäilevästi ja varovasti, koska olisi ollut kohteliaampaa vieraana tehdä perinteitä arvostavaa tai kulttuurin positiivisiin puoliin keskittyvää taidetta. Sen sijaan olimme valinneet aiheeksi yhteiskunnallisen globaalien ongelmien ja halusimme tietää, miten sitä Venäjällä käsitellään tai miten siihen suhtaudutaan. Ideamme kerätä roskia esimerkiksi kaupungilta ja viedä niitä toiseen paikkaan, kouluun, herätti kritiikkiä. Toisaalta Suomessakin kerätään kodeissa esimerkiksi kartonkipakkauksia ja viedään niitä taide- ja askartelumateriaaleiksi kouluihin ja päiväkoteihin. Ymmärrämme myös, että paikkasidonnaista taidetta tehdessä roskien vieminen paikkaan, jossa sitä ei ole ennestään, voi vääristää paikan tarinaa. Huolimatta näistä epäilyksistä ja omistakin epävarmuuksistamme aiheen suhteen paikalliset Komissa suhtautuivat aiheeseen yllättävän avoimesti ja rehellisesti.

Tehtävät, jotka olimme valmistelleet toukokuun matkaa varten, olivat hyvinkin vahvasti kiinni kesäkoulun aiheissa, jotka paikan päällä muotoutuivat enemmän maisematutkimukseksi, ja olisivat mielestämme antaneet muiden tieteenalan edustajille välineitä tutkia maisemaa kuvataidekasvatuksen keinoin. Myös pajuteoksemme oli lähellä nykytaidetta. Teos muistuttaa hyvin paljon sekä materiaaleiltaan että sisällöltään esimerkiksi taiteilijaryhmä Vieno Motorsin anarkofloristisia muotokuvia, joiden materiaaleina toimivat niin luonnonmateriaalit kuin pois heitetyt objektit, aivan kuten pajuteoksessammekin (Yle, 2019). Meikin “muotokuvasimme” mallimme ja pyrimme tuomaan esiin osallistujien luontosuhdetta. Kuvataidekasvattajan tulee tuntea taiteen kenttää mahdollisimman laajasti, jotta kasvattajan oma kapea taidenäkemyks ei rajaa oppilaiden mahdollisuuksia toteuttaa itseään.

Tämäkin ristiriita tutun ja turvallisen ja uusien ideoiden välillä oli tuttu Autiolle ja Kempille. He kokivat, että työpajassa Islannissa teos oli jäänyt liian yleiselle tasolle käsitellessään historiaa ja myyttejä, vaikka osallistujilla olisi ollut monia erilaisia ideoita. He olivat kuitenkin ohjanneet työn omalle mukavuusalueelleen ja teknisesti ja aikataulullisesti turvalliseen suuntaan. Kaventaessaan ideoita sen sijaan, että olisivat

antaneet lisää aikaa, he kokivat latistaneensa osallistujien ideoita ja ilmaisua. (Autio & Kemppe, 2015, s. 344.)

Pajuteoksen tekemisen ja näyttelyn yhteydessä käyty keskustelut ja haastattelut työskentelystä vahvistivat oletustamme, että olimme oikeilla jäljillä. Osallistajat pitivät aihetta tärkeänä ja ajankohtaisena. Samoin meidän rohkea kuvataidekasvattajan rooliin astumisemme sekä Joki-teoksen ohjaaminen pop-up -näyttelyyn tuki ajatusta kuvataidekasvattajan mahdollisuuksista ohjata ihmiset tekemään jotain konkreettista, mikä herättää ajattelemaan. Tässä vaiheessa emme kuitenkaan vielä tienneet, että mahdollisuus seuraavaan matkaan olisi mahdollinen.

Hiltunen (2009, s. 25) mukaan taidekasvatuksessa, kuten kaikessa kasvatuksessa, on kyse muutoshakuisesta toiminnasta, eikä sitä voi ohittaa yhteisöllisessä taidekasvatuksessa. Tämä on se ristiriita, minkä puitteissa toimimme taidetyöpajoissamme Komissa. Suhteessa venäläiseen yhteiskuntaan ja sananvapauteen koko yhteisöllisen taidekasvatuksen lähtökohta on haasteellinen. Sen tulisi olla vapauden hoitamista ja vaalimista sekä keskustelun avoimuutta, mikä mahdollistaa minkä tahansa asian esille tuomisen, mistä tahansa näkökulmasta ja millä tavalla tahansa. Sen on tarkoitus edistää ihmisten ajattelua, keskinäistä ymmärtämistä ja arvostamista (Hiltunen 2009, s. 66).

Toukokuun matkan kommunikaation haasteet huomioiden emme lähteneet syksyn työpajoissa tavoittelemaan yhteisötaiteen päämääriä. Päätimme luottaa taiteen tekemisen omaan kommunikatiivisuuteen, koska taide itsessään herättää sisäistä dialogia tekijänsä mielessä. Vaikka emme valinneet yhteisöllisiä toimintatapoja etukäteen ja tietoisesti, toiminta syyskuun työpajoissa muodostui yhteisölliseksi ja kommunikaatiiväliseksi ja toimi taide, sillä oppilaat toimivat ryhmissä oman yhteisönsä jäsenten kanssa ja keskustelivat taiteesta – siitä mitä tekisivät, mihin tekisivät ja millä välineillä teoksensa tekisivät.

Taiteen tekemisen kommunikatiivisuudesta saimme kokemuksia jo Kozlovkassa. Hiltunen (2009, s. 25) esittää Tarja Pääjoen ajatuksia siitä, että taide voi toimia hedelmällisenä kohtaamispaikkana ja dialogin muotona. Hiltunen kävi kevään

työpajassa työskentelyn lomassa sanoittamassa teoksesta nousevia merkityksiä osallistujille sekä meille ohjaajina. Paju- ja roskateoksen tekopaikalla käytiin kävelyllä ja keskustelemassa joko aiheesta tai aiheen vierestä, sillä työskentely tapahtui lähellä päärakenuksen patiota, jonka pöydän ääressä joimme teetä ja söimme aterioita. Venäläinen ekologian professori totesi paju-roskateoksestamme, että se on kuin ilmaisuvoimainen kirje tai viesti niille, jotka sen näkevät.

Syyskuun työpajoissa emme käyneet avointa dialogia asioista tai ongelmista, joihin nuoret haluaisivat vaikuttaa, mutta niitä nousi spontaanisti esiin nuorten tekemissä teoksissa. Siinä mielessä aiheet nousivat yhteisön sisältä. Nuoret työskentelivät ryhmissä oman yhteisönsä jäsenten kanssa, joten tekemisessä oli myös yhteisöllisiä piirteitä.

7.4 Työtavat

7.4.1 Piha oppimisympäristönä

Opettajan tulisi valita, millainen oppimisympäristö ja millaiset menetelmät vievät kohti opetuksen tavoitteita (Granö ym. 2018, s. 7). Tutkimuksessamme meidän oli mentävä olosuhteiden ja tilanteiden ehdolla. Syyskuun työpajoja varten olimme kuitenkin tehneet päätöksen poistua luokkahuoneesta vähintään koulun käytäville, jos ulosmeno ei syystä tai toisesta olisi toteutunut. Tosin olimme varautuneet työskentelemään myös luokkahuoneessa. Luokkahuoneeseen levittäytyminen ja tilan uudella tavalla haltuunotto olisi sekin voinut olla oppilaille uusi ja mielenkiintoinen kokemus.

Toukokuussa pajusta ja roskista muodostuvaa teosta tehdessämme saimme todella tuntemaisen ihollamme, kun satoi välillä rakeita, räntää ja vettä, tai tuuli voimakkaasti. Norjalainen antropologiopiskelija sanoi haastattelussa, että vaikka sade ja kylmyys olivat inhottavia, tuntui, että oli osa jotakin. Yhdessä tekeminen loi teokselle uusia merkityksiä ja kävimme pajua punoessa antoisia keskusteluja. Ympäristötaide perustuu moniaistisuuteen, joka konkretisoitui sekä pajutyöpajassa keväällä 2018 että syksyn 2018 taidetyöpajoissa nuorille. Luonnonolosuhteet, kuten kylmyys, lämpö tai sade tarjoavat aistiälyä, kuten Laitinen toteaa (2003, s. 140).

Oppimisympäristöä pohditaan POPS:ssa paljon ja monipuolisia oppimisympäristöjä pidetään tärkeänä opetuksessa. POPS:n mukaan eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. (POPS 2014, s. 30.) Mielestämme koulun piha oppimisympäristönä sekä toteutti aistista puolta että loi edellytykset liikkumiselle. Nuorten energia, silmiinpistävä iloisuus ja innokkuus erityisesti ensimmäisessä työpajassa yllätti meidät, koska olemme tottuneempia suomalaisnuorten usein varautuneempaan asenteeseen ja tapaan olla.

Työpajoissa tekemämme havainnoinnin perusteella syksyn työpajojen nuoret olivat hyvin innokkaita työskentelemään. Arvelemme, että innostus saattoi osittain johtua siitä, että olimme ulkona, ja siitä, että tekeminen oli toiminnallisempaa ja kehollisempaa. Ympäriällä oli tilaa liikkua ja ottaa tilaa itselleen ja oman ryhmän teokselle. Luokkatila ja tilanahtaus rajoittaa kehollisuutta ja liikkumista. Pihalla taas nuoret juoksivat paikasta toiseen ja kiipesivät esimerkiksi puihin teoksia tehdessään. Omista kouluajoistamme muistamme sen, että kun silloin tällöin saimme mennä ulos luokasta koulun pihalle opiskelemaan, olimme innostuneita ja tunsimme tietynlaista vapauden tunnetta.

Nuoret kirjoittivat lomakevastauksiin nauttineensa vapaudesta tehdä päätöksiä työskentelyssä ja luoda vapaasti. Vapauden tunne voi olla myös yhteydessä flow-kokemukseen, jossa huomio on koko ajan keskittynyt toimintaan, eivätkä ulkopuoliset asiat tai ajatukset häiritse toimintaa, Laitinen (2003, s. 132) kirjoittaa. Se, minkä koimme melkein kaaosmaiseksi ensimmäisessä työpajassa, jossa nuoret juoksivat paikasta toiseen, kahmivat materiaaleja ja roiskivat värejä, saattoi ollakin innostunutta flow-tilaa. Ulkona työskentely oli uusi oppimisympäristö, jossa oli mahdollista löytää jotain uutta itsestä ja ympäristön mahdollisuuksista. Itsensä unohtaessaan ihmisen itsetunto voi kasvaa. (Laitinen, 2003, s. 133.) Ulkona juostessa on helpompi unohtaa itsensä ja muiden tarkkailu, kun taas sisätiloissa huomio helposti kiinnittyy vieruskaverin tekemisiin ja vertailuun. Sisällä pätevät myös tiukemmat siisteys- ja käytössäännöt sen lisäksi, että tila on jo fyysisestikin rajoittavampi.

Oppimisympäristön haasteet tulivat vastaan pukeutumisessa. Nuorten täyttämässä palautelomakkeissa ulkona tekeminen nousi esiin kahdella eri tapaa: sillä, että joillakin

nuorilla oli ollut kylmä, koska he eivät olleet varautuneet ulkona työskentelyyn, mutta myös sillä, että useimmat nuoret pitivät ulkona työskentelystä. Tosin jotkut oppilaista myönsivät palelemisen johtuneen omasta laiskuudestaan, kun he eivät jaksaneet hakea ulkovaatteitaan sisältä luokasta. Myös pajutyöpajaan osallistunut norjalainen totesi, että sade ja kylmyys olivat olleet inhottavia. Venäläinen ekologian professori taas ei uskonut pajuteoksen valmistuvan huonon sään takia.

7.4.2 Performatiivisuus kuvataidekasvatuksessa

Aistisuuden herkistäminen on taidekasvatuksen haaste, johon vastaaminen on tärkeää, Laitinen kirjoittaa (2003, s. 144). Taideyliopiston lehtori Helena Erkkilä (1999, s. 33) sanoo, että performanssitaiteen esittäminen tärkein kysymys on, “miten katsoa toista ihmistä”, “minkälaista ihmisyyttä performanssitaiteessa pannaan esille”? Performanssissa ei esitellä taitoja kuten tanssissa, ei vietellä eläytymään kuten teatterissa, ei hauskuuteta tai kerrota tarinaa kuin koomikko stand-upissa. Erkkilän mukaan performanssi merkitsee rajankäyntiä “luonnollisen” ja “keinotekoisien”, faktan ja fiktion, puheen ja teon, näkyvän ja näkymättömän välillä ja siksi siitä on tullut tieteidenvälisessä keskustelussa tärkeä termi. Se kuuluu niin filosofian, antropologian, psykologian, sosiologian kuin taiteentutkimuksenkin sanastoon. (Erkkilä, 1999, s. 33) LiLa-kesäkoulussa tekeminen ja tutkiminen oli nimenomaan monitieteellistä.

Kevään pajutyöpajan lopuksi kuvasimme siihen osallistuneita yhdessä pajuteoksen kanssa. Teos siirrettiin kantamalla osallistujien itse valitsemiin kylän paikkoihin tai erilaisiin maisemiin. Sekä kantotilanteessa että kuvaustilanteissa kävimme performanssille tyypillistä rajankäyntiä, miten suhtaudumme kantamiseen ja tilanteeseen, miten suhtaudumme teokseen kuvaustilanteessa. Performanssissa voi pohtia, tuommeko esiin itsemme vai esitämmekö jotakuta toista.

Pajuteoksen kantamisen yhteydessä teos sai nimen *The Thing* siitä käytännöllisestä syystä, että pystyimme viittaamaan siihen jollain lyhyellä ja napakalla nimityksellä. Eräs osallistuja sanoi haastattelussa: “Rakastin sitä, että aina kun näin sen, se oli eri paikassa”. Pajutyöpajassa syntyneen teoksen nimeämiseen liittyi tilannekomiikkaa, kun katsoimme

itseämme ulkopuolelta kantamassa erikoista objektia pitkin komilaiskylää. Samalla saimme nähdä joukon iloisia, yhteistyöhaluisia sekä uutta pelkäämättömiä ihmisiä.

Kehitimme kevään työpajan performatiivisuuden pohjalta kehollisen tehtävän syksyn työpajoihin. Ihmispatsas-tehtävän tarkoitus oli paitsi viritellä oppilaita aistimiseen, mutta olla myös toiminnallisuutta, jossa nuoret ensimmäisen kerran vapautettiin tutkimaan paikkaa, jota haluaisivat jotenkin muuttaa tai korostaa. Pantomiimiesitykset toivat myös työpajaan huumoria ja kepeyttä, kun nuoret arvailivat toistensa pantomiimiesityksien merkitystä, mutta samalla ne loivat nuorille jännittyneisyyttä ja paineita, mikä näkyi joidenkin nuorten haluttomuutena esittää patsas kaikille muille.

Kuvataideopetuksessa yhdistyvät Laitisen (2003, s. 144) mukaan sekä visuaaliset että muut aistimukset sekä materiaalien kosketus

7.4.3 Materiaalit

Laitisen (2003, s. 140) mukaan aistiset kokemukset liittyvät usein materiaaleilla kokeilemiseen. Oppilaat kokivat oppineensa käyttämään uusia materiaaleja ja niillä harjoitteluun koettiin mielekkääksi, kuten Laitisen tutkimuksessakin. Hän kuvailee sitä, kuinka väritahroja pursuava teos voi edustaa luomisen iloa. Saman koimme varsinkin kuvataidekoulujen työpajoissa, joissa oli aikaa kokeiluun ja leikkimiseen. Materiaalimme antoivat mahdollisuuksia yrittämiseen ja kokeilemiseen, mikä innostaa jatkamaan, koska ei tarvitse pelätä työn pilalle menemistä (Laitinen 2003, s. 141). Ei ollut olemassa valmiita malleja ja muotteja, miten antamiamme materiaaleja tulisi käyttää, joten nuorilla ei ollut myöskään paineita siitä, että teos menee pilalle. Nuoren palautelomakkeessa hän kertoi pitäneensä luomisen vapaudesta ja siitä, että he saivat tehdä itsenäisesti päätöksiä. Laitisen tutkimuksen mukaan oppilaiden myönteiset kokemukset liittyvät juuri kokeilemisen vapauteen ja siihen riemuun, mitä uuden oivaltaminen yritysten ja kokeilujen kautta antaa. Taideopetuksessa kokemukset voivat olla myös ryhmän sisällä saavutettuja oivalluksia (Laitinen 2003, s. 142).



Kuva 14 - Reduzhka 1-työpajan Baari-ryhmän vapaata ilmaisua. Kuva Enni Remes

Laitisen tutkimuksessa (2003) nuoret työskentelivät perinteisten tekniikoiden, kuten maalauksen ja piirustuksen parissa. Mielestämme se, että omista työpajoissamme vältettiin perinteisimpiä tekniikoita, toi työskentelyn nykyaiteen kontekstiin. Jos olisimme käyttäneet perinteisiä tekniikoita, niin on mahdollista, että opettajat olisivat puuttuneet enemmän oppilaiden ja heille tutun tekniikan ohjaamiseen – ja sen myötä myös lopputuloksiin.

Työpajoissa meille oli tärkeää tarjota monia erilaisia materiaalivaihtoehtoja. Tyyllinen valinnan vapaus tuntui tärkeältä, jotta nuoret saisivat todella käyttää omaa luovuuttaan ja tehdä oman ryhmänsä teoksista juuri heidän ryhmänsä näköiset.

Olimme hankkineet työpajoja varten muun muassa kankaita ja keränneet muovisia aamupalarioita hotellilta, sillä tiesimme kyseisen peruskoulun piha-alueen olevan hyvin siisti eikä ajatuksemme roskataiteesta muutoin toteutuisi. Oli tietysti kyseenalaista viedä roskia paikan päälle, jos niitä ei siellä muutoin ollut. Kuitenkin ajatuksena oli käyttää kierrätysmateriaaleja ja erilaisten pakkausten käyttö suomalaisissa kouluissa ja päiväkodeissa on arkipäivää. Samoin ajattelimme, että materiaalin vieminen oppimistarkoituksessa on hyväksyttävää, sillä jos oppilaat nyt olisivat tehneet jotakin rasioista, heidän suhtautumisensa ja havainnointinsa vastaavanlaisia tuotteita kohtaan tulisi muuttumaan.

Taiteen tekemisen materiaalina roskat olivat monelle uutta. Vieraampia taidemateriaaleja nuorille ainakin ulkotiloissa olivat todennäköisesti myös värikkäät teipit, kankaiden sekä villalankojen käyttö, vaikkei niitä nimeten mainittukaan nuorten täyttämässä palautelomakkeissa. Teippien käyttö osoittautui nuorten keskuudessa suosituksi, mikä luultavasti johtui niiden värikyydestä, nopeasta kiinnityksestä ja helppoudesta käyttää. Laitisen (2003, s. 129) tutkimuksen mukaan nuorten mielestä helppous ja kiva ovat sama asia. Teippejä käytettiin muun muassa polkupyörän hahmottelemiseksi koulun aitaan ja vanhan puun “laastareiksi” merkinä puun suojelusta. Huomattavan monet nuoret kertoivat alkaneensa nähdä minkä tahansa materiaalin, kuten roskat lähiympäristössä, materiaalina, josta voisivat tehdä jotain taiteellista.

Taiteilijat ympäri maailmaa ovat valinneet roskan omaksi taiteen tekemisen välineekseen. Taiteilijat ovat dadaisteista alkaen käyttäneet pois heitettyjä objekteja tai arkisia esineitä taideteoksiensa osina ja materiaaleina. Silloin roskaa ei välttämättä nähdä roskana vaan materiaalina tai “ready-made”-materiaalina. Jos taiteilija käyttää roskaa materiaalinaan, hänen käsityksensä ympäristöstä ja siellä lojuvasta jätteestä muuttuu. Tapa havainnoida ympäristöä muuttuu.

7.4.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Laitisen (2003) tutkimuksessa käytettiin luokan oppilaista nimitystä “ryhmä”, kun taas me puhumme pienryhmistä, joissa sekä kevään että syksyn työpajoissa työskenneltiin. Nuorten palautteista kävi ilmi, että nuoret pitivät pienryhmässä työskentelystä. Jo pajutyöpajassa Kozlovkassa toukokuussa osallistujat toivat esille ryhmässä toimimisen mielekkyyden yhtenä merkittävimpänä asiana työpajakokemuksessaan. Komilainen taideopettaja koki, että työskentelyssä “olimme yhtä”. Myös komilainen ekologian opiskelija sanoi, että “olimme yhtä suurta perhettä”. Ekologian opettaja taas sanoi yhdessä työskentelyn olevan “yksi tapa saada syvempi ymmärrys muista ihmisistä”.

Ryhmädynamiikalla on Laitisen (2003, s. 168) mukaan valtava vaikutus oppimisilmapiiriin. Hyvä ilmapiiri voi vähentää oppilaiden kokemaa suorittamispainetta sekä auttaa heitä hyväksymään paremmin omia epäonnistumisiaan ja antaa luvan rohkeammille kokeiluille. Kevään matkalla Kozlovkan kylässä ryhmätoiminnassa ilmeni

vaikeuksia. Tämä juonsi juurensa siitä, että ryhmäytymistilanne ennen matkaa kyliin oli sekava ja ryhmiä hajotettiin niiden jo muodostuttua ja ryhmäkohtaisten työskentelysuunnitelmien tekemisen jälkeen. Ryhmiin kuulumisen kokemus jäi epämääräiseksi ja ikään kuin ilmaan roikkumaan. Tämä aiheutti kylissä sen, että ihmiset eivät tienneet, toimiako ryhmissä yhteisen suunnitelman mukaan vai itsenäisesti.

Palautteen ja havaintojemme perusteella keväällä Kozlovkassa kesäkoululaiset innostuivat helpommin yhteisöllisestä ryhmätyöskentelystä kuin yksilötehtävistä. Ryhmät olivat heikosti määriteltyjä, jolloin työskentelyä pajuteoksen parissa kävivät kokeilemassa myös muiden työryhmien jäsenet. Ihmisille, jotka eivät ole ennen paljoo tehneet taidetta, taiteen tekeminen ryhmätyönä on helpommin lähestyttävää. Pajuroskatyöpajassa joillakin osallistujilla oli työskentelyn aikana paljon ideoita siitä, mihin suuntaan teosta viedään visuaalisesti ja miten se toteutetaan. Toiset taas nauttivat työskentelystä pajun kanssa ja muutamat löysivät roolinsa pajunoksien leikkaajina ja tulivat siten osallisiksi yhteisöteokseen. Hiltunen (2009, s. 24) esittää John Danversin ajatuksia, jonka mukaan taidekasvatuksessa tulisi painottaa edeltä käsin määräämättömyyttä, moniaistisuutta, muuntuvuutta ja dialogisuutta. Osallistujien ideat saivat muuttaa teosta työskentelyn aikana ja havaintojemme perusteella osallistujat nauttivat mahdollisuudesta vaikuttaa teokseen. Tämä tuli esille myös osallistujien vastauksissa. Komilainen ekologian opiskelija totesi, että lopputulos oli luovempi kuin hän oli mielessään kuvitellut. Ekologian opettaja oli ihmeissään lopputuloksesta: ”Siinä oli valmis rakenne, jossa oli järkeä. Lopputulos oli yllättävä, nopea, kokonainen.” Norjalainen tohtoriopiskelija totesi, että ”työ jatkoi kehittymistään ja suunta muuttui tehdessä”.

Käytimme lämmittelyleikkinä syksyn taidetyöpajoissa syntymäpäiväjonoleikkiä. Ensimmäisen ryhmän kanssa tätä ei ehditty toteuttaa, koska tilanne lähti niin nopeasti liikkeelle, mutta jo toisen ryhmän kohdalla tajusimme, että syntymäpäiväjonotehtävä oli hyvin tärkeä. Lämmittelyleikki saa tutustumisen käyntiin nopeasti vieraiden ihmisten välillä ja auttaa luomaan luottamusta sekä saamaan kontaktia. Lämmittelyleikeillä on todella suuri merkitys, minkä tiesimme aikaisempien projektiopintojemme ja lasten ja nuorten kanssa toteutettujen työpajojen pohjalta. Venäjällä syntymäpäivät ovat tärkeitä ja niitä juhlitaan näytävästi, joten tämä tuntui kulttuuriin sopivalta idealta. Nuoret

osasivat kuukausien nimet englanniksi varsin hyvin, joten tehtävä sujui hienosti. Leikkimielisellä ja mieluisella tehtävällä oli se vaikutus, että oppilaat saivat kontaktin meihin ja me heihin ja siten meistä tuli heille helpommin lähestyttäviä.

Annoimme nuorille myös esimerkkiä heittäytymisestä demonstroidessamme ihmispatsastehtävän joka ryhmälle, koska ajattelimme sen olevan oppilaille vieras. Pyysimme oppilaita antamaan meille jonkin tunnetilan, jonka me sekä tulkkimme esitimme pantomiimina. Ensimmäisessä syksyn työpajassa Reduzhka 1 -ryhmän kanssa annoimme ihmispatsastehtävän vasta ennen palautekeskustelukierrosta, koska aikataulu oli ollut niin epämääräinen, ettemme tienneet, ehdimmekö toteuttaa koko tehtävää sen ryhmän kanssa.

Tehtävän soveltaminen paikan tunnelman havainnointiin ja esittämiseen osoittautui ajoittain haastavaksi, mahdollisesti tunnetilojen abstraktiuden takia. Kaikki pienryhmät eivät halunneet esittää ihmispatsasta palautekeskustelukierroksen aikana. Syyksi arvelemme nuorten ujouden ja nolostumisen. Toisaalta osa ryhmistä toteutti tämän tehtävän rohkeasti. Käsityksemme mukaan Venäjällä harjoitellaan koulussa esiintymistä enemmän kuin Suomessa, mutta tehtävä saattoi olla nuorten mielestä lapsellinen. Nuoret eivät välttämättä ymmärtäneet, miksi ihmispatsastehtävä tehtiin. Nuorille olisi ollut konkreettisempaa ja siten helpompaa kokea ja havainnoida paikkaa vaikkapa fyysisesti tunnustelemalla.

Nuorten taidetyöpajoissa osanottajat tunsivat toisensa ennestään. Toisaalta emme voi tietää, kuinka kauan nuoret olivat opiskelleet samassa ryhmässä ja kuinka kiinteä ryhmähenki joukolla oli. Saimme kaikissa työpajoissa sen käsityksen, että Venäjällä suositaan yksilötyöskentelyä. Suomalaisen opetussuunnitelman oppimiskäsitys perustuu yhdessä oppimiseen, jonka nähdään edistävän luovan ja kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisutaitojen sekä erilaisten näkökulmien ymmärtämisen kykyä. Yhdessä tekeminen edistää oman erityislaadun tunnistamista ja taitoa työskennellä rakentavasti monenlaisten ihmisten kanssa (POPS 2014, s. 17, 27). Oman erityislaadun tunnistaminen konkretisoitui, kun eräs nuori kertoi palautteissa huomanneensa, että osaa johtaa ryhmää.

7.4.6 Kaksi ohjaajaa työpajassa

Leimansa työpajasuunnittelulle ja toteutukselle toi se, että toimimme yhdessä tasavertaisina taidetyöpajojen ohjaajina. Psykologian lisensiaatti Raimo Niemistö (2002) toteaa, että silloin kun ryhmässä on kaksi tai useampi ohjaajaa, siitä on hyvä sopia jo suunnittelun alussa. Täten molemmilla ohjaajilla on mahdollisuus suunnitella ryhmän toimintaa ja tavoitteita. Hyvässä yhteistyössä toimivat ryhmäohjaajat voivat edistää toimivaa ryhmäkulttuuria. Parhaassa tapauksessa molemmat oppivat toistensa työtavoista ja vaikuttavat koko yhteisön toimintakulttuuriin. Toisaalta yhteistyö useamman ohjaajan välillä ei välttämättä ole helppoa, sillä toinen voi ottaa dominoivan ja toinen vastaavasti passiivisemmän roolin. Mikäli yhteinen etukäteissuunnittelu sujuu hyvin, se ennakoii myös tulevan yhteistyön sujuvuutta. Olennaista on se, että kaikki ohjaajista saavat työskennellä tavoilla, jotka ovat heille toimivia ja tehokkaita. Ohjaajien välinen luottamus ja täydentävyys on eduksi ryhmälle ja pohjana terveelle ryhmäkulttuurille. (Niemistö 2002, s. 72.)

Ensimmäisessä syksyn työpajassa Reduzhka-taidekoululla meidät otettiin ystävällisesti vastaan, mutta työpajan ohjaustilanne yllätti meidät. Koko seurueemme, johon kuuluivat myös tulkkina toiminut Tanya Kravtsov sekä opettajamme Elina Härkönen, oli päästään pyörällä nopeista käänteistä ja tilanteiden ennakoimattomuudesta. Koska tilanne oli hämmentävä, ensimmäisen työpajan alku oli mielestämme hieman kömpelö. Tulkkauksen johdattelu aiheeseen ja alkuluennon pituus teki kuuntelusta raskaan. Meistä vain toinen pääsi tilanteessa ääneen, mikä aiheutti epätasapainoa ohjaajien välille. Tilanne parani työpajan edetessä. Tehtävänanto taidetyöpajoissa tapahtui monin eri sanoin sekä kahden ihmisen tekemänä sekä vielä tulkin tulkkauksena, joten painotukset vaihtelivat työpajasta toiseen. Tästä syystä emme voi täysin tietää, millä tavalla kunkin ryhmän oppilaat tehtävänannot kokivat tai miten he ne ymmärsivät.

Taidekasvattajina olemme erilaisia ja taideopettajat, kuten muutkin opettajat, tekevät työtään omalla persoonallaan. Suhtaudumme eri tavalla tiettyihin asioihin, mikä vaikutti työpajatilanteisiin. Esimerkiksi työskentelyturvallisuuden osalta Remes on varovaisempi ja tarkempi, kun taas Mustajärvi haluaa antaa oppilaille enemmän vapauksia ja vastuuta omasta toiminnastaan. Työpajassa ryhmien ohjaamisessa meillä saattoi olla aivan

erilaiset näkemykset tai vinkit oppilaille siitä, miten heidän kannattaisi työtään jatkaa. Tämä ei silti ole lähtökohtaisesti ongelma, vaan ennemminkin rikkaus, sillä kumpikaan meistä ei halunnut autoritäärisesti sanella, mikä on taiteen tekemisessä oikein ja mikä väärin. Jos opetustilanteessa on kaksi ohjaajaa, on oppilaille hyvä tehdä selväksi, että opettajilla on erilaisia näkemyksiä, joista kumpikaan ei ole oikea tai väärä, vaan ne ovat erilaisia vaihtoehtoja. Opettajien erilaiset näkemykset ja neuvot antavat oppilaille vaihtoehtoisia suuntia kunkin ryhmän teoksen kehittämiseksi.

7.4.7 Referenssikuvien käyttö ja merkitys

Ympäristötaidetyöpajamme onnistumisen kannalta ympäristötaideteosten kuvilla (liite 7), joita olimme Suomessa tulostaneet mukaan ja joita näytimme kaikille eri ryhmille, oli suuri merkitys. Oppilaat ja opettajat innostuivat ja vaikuttuivat kuvista ja niitä katsottiin tarkkaan ja ihailen. Näillä myös sulatimme Russian Gymnasiumin aluksi hyvin torjuvan, epäilevän ja jopa pelokkaan oloisen opettajan sydämen. Kuvien katsomisen jälkeen hän oli innostunut työpajakokeilustamme, silmin nähden rentoutui sekä vakuuttui aikeidemme vilpittömyydestä. Etenkin tilanteessa, jossa joudutaan kommunikoidaan alkeellisella englannin kielellä tai vaikka olisi tulkkikin mukana, kuvat ovat suuri apu ja todella kertovat enemmän kuin tuhat sanaa. On myös muistettava, että paikalliselle opettajalle jo se, että kouluun tulee heidän luokkaansa ulkomaalaisia ja englantia puhuvia opettajia, on hyvin outo, poikkeuksellinen ja vieras tilanne.



Kuva 15 - Oppilaat tutustumassa Tanya Kravtsovin kanssa referenssikuviin katutaiteesta ja ympäristötaiteesta. Innostus oli käsinkosketeltavaa. Kuva: Enni Remes.

Toisaalta kuvien käyttö olisi voinut olla työpajoissa vielä tehokkaampaa. Ensimmäisessä työpajassa referenssikuvien käyttö jäi hätäiseksi ja vaille selitystä siitä, mihin kuvissa olisimme halunneet oppilaiden kiinnittävän huomiota tai mistä olisivat voineet ottaa niissä mallia. Esimerkiksi jos näytimme kuvan kooltaan massiivisesta ja näyttävästä teoksesta, nuoret helposti lähtivät tavoittelemaan jotain näyttävää ja liian hidastekoista. Sinänsä olimme onnistuneet valitsemaan referenssikuvat melko monipuolisesti, ja mukana oli myös helposti toteutettavia ja hauskoja ideoita, jotka kiinnostivat nuoria.

7.4.7 Arviointi

Annoimme ryhmille myös rakentavaa kritiikkiä teoksista hyödyntäen klassista hampurilaismallia. Sanoimme työstä aluksi jonkin positiivisen huomion, sitten mahdollisen kritiikin tai parannusehdotuksen ja päätimme palautteen jälleen positiiviseen huomioon. Tällainen tapa antaa palautetta ja kritiikkiä oli kokemuksemme mukaan

oppilaille vieras ja heistä tuntui tärkeältä kuulla, oliko työ huono vai hyvä, mitä emme tietenkään ilmaisseet.

Olemme opinnoissamme kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa oppineet tasapainottavan palautteen palautteenantotilanteisiin soveltuvaksi, mutta toisaalta mallia on myös kritisoitu. Toimittaja Elina Pajunen kirjoittaa Aamulehdessä (2016), että hänen haastattelemansa valmentaja ja työnohjaaja, Helsingin yliopiston työnohjaajakouluttaja Päivi Kupias sanoo hampurilaismallisen positiiviseen käärityn palautteen jättävän palautteen saajalle helposti hämmentyneen olon. Tällöin ihminen jää ihmettelemään, mistä oli oikeasti kysymys. Kehuja tarvitaan, mutta ei hyvittelyksi vaan luottamuksen rakennusaineiksi. Yleisenä ongelmana Kupias pitää sitä, että palaute otetaan liian vakavasti. Sen takia palautteen antajan täytyy muistaa, että on hyvä korostaa, että ehdottomia totuuksia ei ole, vaan kyseessä on palautteen antajan henkilökohtainen mielipide. Kupiaan mukaan palautteeseen kuuluu kaikki myönteinen toisten ihmisten huomiointi alkaen hyvän huomenen toivottamisesta. (Pajunen, 2016.) Loimme työpajoihin hyvää ilmapiiriä kohtelemalla nuoria ja jokaista mukana ollutta osallistujaa reilusti ja myönteisesti, joten se rakensi luottamusta, joka auttoi heitä vastaanottamaan lopuksi palautetta. Toisaalta aikaa luottamuksen rakentamiseen ei ollut kullakin ryhmällä kuin yhden työpajan verran, joten se jäi ohuemmaksi kuin pitkäjänteistä työtä saman ryhmän kanssa tekevällä opettajalla.

Istuessamme teellä ensimmäisen taidetyöpajan jälkeen, myös opettajat tiedustelivat meiltä, mikä töistä oli mielestämme paras. Emme tiedä, oliko kysymys täysin kulttuuriin sisälle rakentunut vai oliko sillä joku haastava merkitys. Ohjaava opettajamme kertoi, mitkä työt hänen mielestään olivat parhaat, mutta jälkikäteen asiasta keskustellessamme hän harmitteli vastaustaan. Mustajärvi vastasi sen suuntaisesti, että tekeminen on tärkeää, ja hän iloitsi, että nuoret innostuivat niin paljon tekemisestä. Jälkeenpäin käydyissä keskusteluissa pohdimme, että olisi pitänyt kertoa, että Suomessa me emme laita oppilaiden töitä paremmuusjärjestykseen pelkästään lopputuloksen perusteella, vaikka meilläkin on käytössä numeroarviointi. Oppilas, joka vasta opettelee tekemistä, voi lannistua, jos hänen työtään sanotaan huonoksi ja kiinnostus harjoitteluun ja tekemiseen voi loppua kokonaan. Suomalaisessa taidekasvatuksessa kovasti yrittänyttä pyritään kannustamaan positiivisella palautteella ja arvosanaakin saatetaan sen perusteella nostaa.

Hyvä-huono-kritiikki tai sen puuttuminen herätti ajattelemaan. Tapa, jolla Suomessa annetaan kritiikkiä tai palautetta teoksista, saattaa pahimmillaan olla totuuden välttelyä, eikä se silloin palvele palautteen saajaa millään tasolla. Tilanteesta voi jäädä epämääräinen ja epävarma olo. Tällaisissa tilanteissa saattaisi olla eteenpäin kannustavampaa kuulla reilu kritiikki omasta työstä, mikä saattaisi kasvattaa halua tehdä parempaa jälkeä seuraavalla kerralla. Toisaalta taas erilaisilla oppitunneilla tehtyjä töitä ei tule ajatella valmiin taiteilijan teoksina vaan ymmärtää, että tekijä vasta etsii ilmaisutapaansa. Silloin ei ole rakentavaa täysin lytätä työtä. Näinhän me Suomessa ajattelemme; varomme sanomasta pahaa sanaa oppilaiden tekemisistä, koska pelkäämme sammuttavamme oppilaan kiinnostuksen koko toimintaan, jos hän saa kriittistä palautetta. Laitisen (2003, s. 11) mukaan nykymaailmassa ei voi enää rakentaa sellaisia sääntörakennelmia, joiden mukaan ihminen voi “tietää”, mikä on kaunista tai hyvää ja oikein. Hänen mielestään on pohdittava, kokeiltava ja valittava itse. Jäimme miettimään, millaiset mahdollisuudet venäläis- tai komilaisnuorilla on tehdä tällaisia kokeiluja nyt tai tulevaisuudessa ainakaan kuvataidetunneilla, kun opetus on niin ohjattua ja ilmaisu vaikuttaa rajatummalta kuin Suomessa.

7.4.8 Paikkalähtöisyys

Pellon laitaan, teoksen tekoympäristöön, syntyi paikka. Näin totesi myös norjalainen antropologiopiskelija. Työstä tuli hänen mielestään keskipiste, paikka, jonka kautta ihmiset kulkivat vapaasti, tulivat ja menivät. Paikka oli jo olemassa, mutta teoksemme teki sen näkyväksi ja havaittavaksi. Teoksemme oli mitä suurimmassa määrin paikan määrittelemää taidetta. Jokelan mukaan paikan määrittelemä taide, eli paikkasidonnainen taide, saa syntynsä kokonaisuudessaan teoksen ympäristöstä. Tällöin teoksen muoto ja materiaalit ottavat paikan huomioon ja teoksen tekeminen alkaa orientoitumisella paikkaan. Tämä tarkoittaa paikan havainnoimista kokonaisvaltaisesti: istumisella, katselemisella, haistelemalla, kuuntelemalla ja kävelemällä. Prosessissa saattaa olla myös kerroksia, jotka sisältävät paikan historiaa ja tarinoita. Jokela kutsuukin paikan määrittelemän taideteoksen syntyprosessin taustoja “monitieteiseksi kenttätöksi”. (Jokela, 1995, s. 27.)

Sen lisäksi, että työskentely-ympäristöstä oli syntynyt paikka, myös teoksen lopullinen majamainen muoto synnytti tilan, jota esimerkiksi norjalainen antropologian tohtoriopiskelija kutsui meditaatiopaikaksi, jossa voisi vaikka mietiskellä omaa suhdettaan maisemaan ja luontoon. Työpajan osallistujien ajatusten pohjalta laajensimme pajuteosprosessia vielä ihmisen luontosuhteeseen siten, että osanottajat kirjoittivat pahville muutaman sanan omista ajatuksistaan luontoon liittyen – valitsemallaan kielellä – ja heidät sen jälkeen kuvattiin kylttinsä kanssa, yhdessä paju-roskateoksen kanssa, heidän valitsemassaan maisemassa.

Syksyn työpajoissa huomasimme, että valitun paikan ominaisuudet vaikuttivat siihen, kuinka vaikeaa siihen oli tehdä taideteosta. Ensimmäisessä työpajassa Avaruus-ryhmällä oli alkuun vaikeuksia löytää sopivaa paikkaa teokselleen ja he valitsivat pleksistä tehdyn seinäpinnan, johon oli vaikea kiinnittää asioita. Samoin Russian Gymnasium -työpajan Seinä-ryhmä koki vaikeuksia samassa asiassa, etenkin kun heidän valitsemansa seinä oli rapattua betonia ja siten myös epätasaista. Emme ehtineet ohjeistaa ja neuvoa tätä ryhmää tarpeeksi työpajan aikana. Tässä työpajassa ryhmät työskentelivät fyysisesti hyvin laajalla alueella, mikä teki ohjaamisesta vielä hankalampaa.

Laitinen (2003, s. 133) sanoo, että aiheen osoittautuessa oppilaalle liian vaikeaksi oppilas saattaa vain suorittaa tehtävän ohjeiden mukaan, eikä syvenny työskentelyyn. Avaruusryhmän työskentely vaikutti siltä, että oppilaat lätkivät ”summanmutikassa” teippiä pleksiin. He pyrkivät kuitenkin soveltamaan sommittelutaitojaan luomalla seinäpinnalle abstraktia kuviota, vaikka työskentely näytti päämäärättömältä. Siitä huolimatta teos oli itse asiassa hyvin mielenkiintoisen näköinen toiselta puolen, koska teos näkyi kuvataideluokkaan mennessä värikkäiden teippien kuultaessa pleksin läpi. Tässä olisi ollut oivallinen tilaisuus osoittaa oppilaille myös eri suunnista katsomisen mahdollisuudet ja onnekkaiden sattumien merkitys taiteessa. Se, mikä aluksi näyttää virheeltä, saattaaakin muodostua uutta luovaksi ja mielenkiintoisimmaksi kohdaksi koko työssä. Saastamoisen mukaan virhe tuo myös esiin sen kontekstin ja kulttuurin, missä se tapahtuu. (Saastamoinen, 2011, s. 13) Näin ollen taidekasvatus antaa mahdollisuuden tutkia kulttuuria kriittisesti.

Työpajojemme toiminnassa toteutui paikka- ja yhteisösidonnaisuus. Hiltusen ja Jokelan (2014, s. 88 – 89) mukaan taidekasvatuksessa, jossa paikkasidonnaisuus ja yhteisöllisyys toteutuu, ryhmä tai yhteisö tuottaa omasta kulttuuristaan nousevia merkityksiä ja symboleita suhteessa paikkoihin. Paikan aistiminen näkyi työpajojen teoksissa, kuten aitaan tehdyssä polkupyöräaiheisessa teoksessa, hylätyn rakennuksen kyynelissä ja päihdeaiheisessa aitaan tehdyssä teoksessa. Niissä oli otettu paikan tunnelma ja materiaalit fyysisesti ja konkreettisesti haltuun ja visualisoitu se. Joki-aiheisessa teoksessa nuoret käsittelivät joen saastumista, koska asuvat joen varrella olevassa kaupungissa. Joet ovat myös vahva osa komilaista kulttuuriperintöä, koska asutus on rakentunut jokien varsille. Taiteellisen toiminnan kiinnittyessä nuorten omiin paikkoihin ja heille merkityksellisiin ympäristöihin, kokemuksesta muodostuu Hiltusen ja Jokelan (2014, s. 101) mukaan vielä merkityksellisempi.

Mantere (1995, s. 11) sanoo artikkelissaan *Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa*, että taiteellisesti painottunut ympäristökasvatus on parhaimmillaan tai ainakin omimillaan silloin, kun luova asenne läpäisee kulloistakin opetushanketta kokonaisvaltaisesti suunnittelusta tulosten tarkasteluun. Tällöin taiteelle ominaiset havaitsemisen, kokemisen ja ajattelun tavat värittävät koko prosessia eikä taiteellinen toiminta silloin rajoitu vain ympäristön kuvaamiseen tai elävöittämiseen vaan tarjoaa aidosti oman lähestymistavan ja näkökulman ympäristöön. Tämä ajatus toteutui syyskuun työpajoissa, vaikka pelkona oli ympäristön koristelu tai muunlainen “perinteiseen tekemiseen” päätyminen. Nuorten teokset olivat aidosti paikkalähtöisiä, vaikka venäläisen taideopetuksen tapojen soveltaminen annettuun tehtävään tuotti joillekin ryhmille vaikeuksia.

Päätehtävän taustalla oli se, että halusimme nuorten alkavan havainnoida ja uudelleen nähdä lähiympäristöään – nähdä siellä hienoja asioita, jotka haluaisivat säilyttää tai epäkohtia, joihin haluaisivat muutosta. Halusimme nuorten saavan kokemuksen omaan ympäristöönsä vaikuttamisesta sekä siitä, että he saisivat ilmaista mielipidettään siitä. Emme halunneet tulla ulkopuolelta tai yläpuolelta saarnaamaan ympäristöarvoista ja -tietoisuudesta, vaan halusimme antaa mahdollisuuden oivaltaa itse tai nostaa esiin nuorille itselleen tärkeitä asioita ja näkökulmia. Hiltunen ja Jokela (2014, s. 101) kutsuvat tällaista toimintaa yhteisesti tuotetuksi maailman jäsentämiseksi, joka on luonteeltaan

dialogista, paikan muutoksen tunnustavaa ja siksi uuteen avautuvaa. Dialogia käytiin varmasti ryhmien sisällä aina paikan valinnasta toteutettavaan teokseen ja käytettäviin materiaaleihin. Paikkasidonmaisessa taidekasvatuksessa kohtaavat kasvatuksen ja taiteen neuvottelevat ja voimaannuttavat piirteet. (Hiltunen & Jokela, 2014, s. 101.)

7.4.9 Ympäristötietoisuus ja havainnointi

Mantere (1995, s. 14) toteaa, että voimattomuuteen ja epätoivoon vaipuminen ympäristöhuolen edessä olisi luovuudesta luopumista. Mantereen mukaan taide jo itsessään toimii tunnottomuuden ja piittaamattomuuden vastaliikkeenä. Siksi siis taiteen tekeminen jo itsessään saattaa herättää ajattelemaan ympäristöasioita, vaikka tekotavat tai materiaalit eivät täysin sietäisi ekologista tarkastelua. Mustajärvi on omassa taiteellisessa työskentelyssään jättänyt teoksia toteuttamatta, kun on kokenut ympäristöhaitan tai mahdollisen terveyshaitan olevan liian suuri teoksen vaikuttavuuteen nähden. Tekemättä jättämisellä on ollut positiivisempi vaikutus ympäristöön kuin teoksen sisällöllä.

Mantere (1995) sanoo, että taiteellinen toiminta pystyy antamaan väylän ajatella kunkin ajan henkeä ja oivalluksia. Lisäksi sillä on voima avata silmiä ja sydämiä. (Mantere, 1995, s.14.) Kun kysyimme komilaiselta ekologian opettajalta, mitä taide antoi hänen ajatteluunsa, hän vastasi: “Kun katsoo luontoa biologina tai ekologina, fokus on vain kasveissa tai lehdissä eikä anna huomiota muille muodoille tai tuoksuille. Teidän (taiteellinen) työskentelyenne antoi perspektiiviä kaikelle. Kun katsoo luontoa taiteena, saa täydemmän kuvan luonnosta, kuin jos katsot vain tieteilijänä. Taide voi lisätä ymmärrystä luonnosta ja maisemasta. Meidän ei pitäisi keskittyä vain tutkimaan kasveja, vaan tulisi myös kertoa ihmisille, miksi luontoa ja eläimiä tulisi kohdella kestäväällä tavalla.”

Työpajoissa huomasimme, että nuoret suhtautuivat ympäristöönsä huolettomasti käyttäen sotkuista roiskemaalaustekniikkaa ja spraymaaleja, joita saivat opettajaltaan. Mutta juuri muun muassa tämä maalien käyttö toi esiin suhtautumista lähiympäristöön ja “yhteiseen ympäristöön” – sillä ei tuntunut olevan paljonkaan merkitystä.

Ensimmäisessä työpajassa taidekoulu Reduzhkassa meistä näytti välillä, että toiminta oli täysin karannut kontrollistamme. Yksi ryhmä tonki hylätyn talon jätekasaa, toinen ryhmä teki teostaan “keskelle” tietä. Maalia roiskittiin suoraan purkista ja sitä oli pitkin poikin ja talojen seinässä. Aidan viereen parkkeerattu auto sentään säilyi puhtaana. Taidekoulun opettajat toivat lisää kankaita ja teippejä oppilaiden käyttöön. Työskentely tuntui olevan suunnittelematonta. Jätekasaa tonkiva ryhmä kaivoi kaikki mahdolliset esineet tunkiosta, mitä sattui löytämään. Kun ohjaava opettajamme oli kysynyt yhteyshenkilöltämme, miten töiden siivoamisen laita oli, hän oli vastannut, ettei töitä tarvitse siivota, sillä kukaan ei omista kyseistä aluetta. Eli asialla ei ollut väliä. Tähän mielestämme välinpitämättömään suhtautumiseen suhteessa ympäristöön ja muihin ihmisiin, jotka ympäristössä ovat ja kulkevat, törmäsimme myös toisen taidekoulun ryhmän kanssa myöhemmin.

Naukkarinen (2003, s. 121) pohtii taiteen ympäristövaikutuksia ja kertoo, että *Kuvataiteilijan työsuojeluopas* -nimisessä kirjassa vuodelta 1994 todetaan suoraan, että “Työsuojelussa keskitytään tavallisesti työprosessien ja materiaalien vaikutuksiin työntekijään ja unohdetaan vaikutukset ympäristöön”. Tämä aihe nousi hyvin vahvasti esille Syktyvkarissa pidetyissä työpajoissa, kun näytti, että työskentelyssä käytetyt materiaalit ja tavat tuntuivat meidän suomalaisten mielestä ennemminkin aiheuttavan vahinkoa ympäristölle sekä terveyshaitan osallistujille kuin herättivät miettimään ympäristön sen hetkistä tilannetta tai taiteen vaikutuksia siihen. Kuvataidekoulun omat opettajat toivat oppilaille käyttöön muun muassa spraymaaleja, joita oppilaat surutta käyttivät valitsemaansa paikkaan ilman suojarusteita. Sitä, kysyivätkö oppilaat erikseen, mihin spraymaaleja sai käyttää, emme tiedä. Me taas itse toimimme roskia ja muoviteippiä oppilaille materiaaleiksi mahdollisesti ympäristöön, joka muuten oli siisti ja roskaton. Emme voineet etukäteen tietää, mitä materiaaleja paikoissa, joissa tulisimme työskentelemään, olisi saatavilla.

Naukkarinen (2003) ehdottaakin, että taiteen suorilla vaikutuksia voisi arvioida käymällä läpi teoksen materiaalinkulutusta, eli miten paljon luonnonvaroja sen tuottamiseen on mennyt tai miettimällä haitallisten aineiden pääsyä luontoon tekoprosessissa. Hän muistuttaa kuitenkin, että muun muassa vedenkulutus on volyymiltaan paljon suurempia

ja laajempia haittoja, kuin usein vain paikallisesti leviävä myrkky. (Naukkarinen, 2003, s. 122.) Kozlovkassa tunsimme kaksinaismoralismin piston sydämissämme paikallisten ihmisten kaatopaikkoja tonkiessamme. Tiedostimme, että heidän elämäntapansa ei perustunut kerskakulutukseen, vaan he kasvattivat itse ruokansa ja elivät maanläheisesti. Toisaalta voimme ajatella, että terveydelle haitallisten materiaalien käyttö ja niiltä suojautuminen saattaa mahdollistaa ympäristöasioiden käsittelyn jälleen uudelta näkökannalta ja antaa lisää ajattelemisen aihetta – myös taiteen merkityksestä ja olemuksesta.

7.5 Oppiminen

Saarela-Kinnusen & Eskolan (2010, s. 190) mukaan toimintatutkimus on yksi tapaustutkimuksen muoto. Tapaustutkimuksessa tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio, tapahtuma, prosessi, tilanne tai käsite sekä käsitteiden välinen suhde. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2010, s. 193.) Meidän tutkimuksessamme tapaukseksi nousi se, mitä opimme kuvataidekasvattajina alastamme toiminnasta nousseiden ilmiöiden ja niiden tulkinnan kautta. Tapaus on se, miten Heikkinen kuvaa toimintatutkimusta: “Oppimisen prosessi kaikilla sen alueilla, niin metodien käytön kuin kohdealueensakin suhteen” (Heikkinen, 2010, s. 2016).

Kohdealueemme oli siis suomalaisen taidekasvatuksen soveltaminen itselleen vieraaseen kulttuuriin. Oppimisen prosessi kohdistui siihen, millaisia taidekasvatuksen metodeja ja tutkimuksellisia metodeja on mahdollista käyttää sekä toiminnan teorian ja kehittämisen ymmärtämiseen ja oppimiseen. Meillä ei siis ollut varsinaisia muutospyrkimyksiä, vaan halusimme kokeilla koulutusviennin mahdollisuuksia ja haasteita toteuttamalla taidetyöpajan, joka pohjautui suomalaiseen taidekasvatuskäsitteeseen ja opetussuunnitelmaan. Muutospyrkimysten sijaan toteutimme intervention, jonka esiin nostamat todellisuuden muodot luovat teorian kanssa sekä uutta käyttöteoriaa että toimintatutkimukselle ominaista käytännön teoriaa.

7.5.1 Mitä opimme kuvataidekasvattajina

Rantala (2013, s. 74) pohtii artikkelissaan taidelähtöisiä metodeja “näkyviksi tekijöinä” ja “prosessien katalysaattoreina”. Taide itsessään on perin arvaamatonta ja niin on myös taidetyöpajojen ohjaaminen ja suunnittelu, lopputuloksista puhumattakaan. Rantala (2013, s. 74 – 75) nimeää yhdeksi taideperustaisen toiminnan teemaksi epävarmuuden siedon, epätäydellisyyden sekä tavoitteellisuuden. Nämä samat teemat läpäisivät taidetyöpajatoimintaamme aina suunnitteluvaiheesta tulosten auki kirjoittamiseen asti. Nämä teemat kävivät läpi niin ohjaajat kuin osallistujat, sillä ne ovat ominaisia sekä taidelähtöiselle toiminnalle että taidetoiminnalle. Suorituskeskeisessä ja tavoitteellisessa arjessa Rantala (2013, s. 78) sanoo taiteen tekemisen herättävän kysymyksiä: mihin tällä pyritään, mitä saavutetaan, mitä me hyödyimme ja saako tällä rahalle vastinetta. Näiden kysymysten kanssa taidekasvattaja painii päivittäin jo pelkästään oman työnsä ja opettavien asioiden suhteen. Taidekasvattajan tulee siis olla myös epävarmuuden siedon ammattilainen.

Omassa tutkimuksessamme ja varsinkin kevään matkan kenttätyön taidetyöpajatoiminnassa elimme rinnatusten riskien ja pelon kanssa. Tuntemalla oman alansa keskeiset tavoitteet ja toimintatavat sekä työskentelytavat pystyy jonkin verran suuntaamaan toimintaa. Kuitenkin Rantalan mukaan epämukavuusalueelle joutuminen on taideperustaisessa toiminnassa keskeistä. Taidetyöskentelyssä mielessä voi olla joku muoto tai kuva, jonka haluaa toteuttaa konkreettisesti. Jos tämän mielikuvan toteuttaminen ei onnistu, seuraa pettymys ja kokemus siitä, että ei osaa. Heittäytyminen, itsensä ja tekemisensä kuuntelu, tavoitteista ja suorittamisesta luopuminen on vaikeaa, mutta se voi silti tehdä hyvää, Rantala toteaa. Etukäteen on mahdotonta tietää, mikä kenellekin on epämukavaa tai vierasta. Monilla on tarve kontrolloida tilannetta, ettei joutuisi tilanteisiin, joissa ei tiedä, miten tulisi toimia. (Rantala 2013, s. 78–79.)

Rantala tuli omassa tutkimuksessaan tulokseen, että epäonnistumisen sietäminen työssä on tärkeää. Jos ei uskalla epäonnistua, ei myöskään uskalla kokeilla uutta tai ottaa riskejä. (Rantala 2013, s. 79.) Taiteen tekemisessä ja taideperustaisessa toiminnassa sekä kuvataidekasvattajina tämä ajatus läpäisee kaiken. Taide itsessään on kokeilevaa, riskejä ottavaa ja uuteen pyrkivää. On mahdotonta opettaa taidetta, jos ei ole sinut

epämukavuuden ja epävarmuuden tunteiden kanssa. Taiteiden tohtori, tutkija Ásthildur Jónsdóttirin mukaan opettajaopiskelijoiden on tärkeää työskennellä turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä, mikä ei tarkoita sitä, etteivätkö he poistuisi mukavuusalueeltaan. Heitä haastetaan ottamaan riskejä ja kokeilemaan uusia asioita sekä yhdistämään toisiinsa teoriaa ja käytäntöä. (Jónsdóttir, 2017, s. 175.) Myös Laitinen toteaa tutkimuksessaan, että kun joutuu sietämään epävarmuutta ja epäonnistumista, avaa se samalla silmiä uudentilaisille tavoille nähdä, ymmärtää ja kokea. Hänen mielestään taideopetuksessa nämä kokemukset tapahtuvat taiteen tekemisen ja kokemisen äärellä. (Laitinen, 2003, s. 60.) Mielestämme tämä koskee oppilaiden lisäksi myös opettajia. Tässä tapauksessa meitä, jotka opettajan roolin lisäksi olimme opiskelijoiden roolissa.

7.5.2 Osallistujien oppimisen kokemukset

Laitisen mukaan oppilaat mieltävät kuvataiteessa oppimisen toiminnan ja toimintatapojen kautta. Suorat kokemukset ja aktiivinen kokeilu tuottavat mielihyvää. (Laitinen, 2003, 130–132.) Taidetta tehdessä, kun oikeaa vastausta tai tapaa tehdä ei ole, jokainen ihminen on yhtä aikaa sekä avuton että asiantunteva. Tämä on erilaista verrattuna venäläiseen taideopetustraditioon, joka pitkälti pohjautuu vanhaan mestari ja kisa -ajatukseseen.

Koska yhteisö- ja ympäristötaiteen toiminta- ja työskentelytavat olivat entuudestaan tuntemattomia nuorelle venäläiselle taideopettajalle, hänen oli helpompaa vapautua tekemiseen ennakkoluulottomasti. Valmiisiin kaavoihin ei pystynyt nojaamaan. Kun kysyimme, mitä työskentely antoi hänelle, hän sanoi, että ei ole ennen tehnyt installaatiota kansainvälisessä ryhmässä. Työskentelytapamme oli hyvin vierasta hänelle, ja hän sanoi, että suomalainen ja venäläinen koulutus ovat hyvin erilaisia. Kysyessämme, mitä uutta kesäkoulu toi hänen ajatteluunsa, hän vastasi, että erilaista tapaa työskentelyyn – työskentelyä ympäristössä. “Venäjällä emme työskentele näin”, hän sanoi. Tulkintamme mukaan hän tarkoitti, että pajutyöpajassa työskentely oli vapaata, spontaanin kokeilevaa eikä tiukasti ennalta määrättyä niin prosessin kuin lopputuloksenkaan suhteen.

Myös Komin kansalliskirjastossa syyskuun 2018 näyttelyssä, jossa oli esillä representaatio toukokuuisesta Joki-installatiostamme, kulttuuriantropologian opiskelijat puhuivat siitä, että heille tällainen installaatioteoksen tekeminen oli ollut uudenlaista ja

uusia näköaloja avaavaa ja he halusivat tehdä jotain vastaavaa jatkossakin. He myös toteuttivat syyskuun suureen näyttelykokonaisuuteen vaikuttavia teoksia, joissa hyödynsivät keväällä oppimaansa käsitteellistämistä. Yksi teoksista oli tehty lähettämällä kesän aikana kuvitettuja kirjeitä maasta toiseen.

Syyskuun taidetyöpajojen nuoret olivat tyytyväisiä saamaansa opetukseen. Alun perin työpajoja suunnitellessamme meillä oli ollut tavoitteena pystyä tarjoamaan venäläisille nuorille laadukasta kuvataideopetusta, vaikka venäläinen taideopetus voi olla teknisesti korkeatasoisempaa. Haastattelulomakkeiden vastausten perusteella toistuvinkin vastaus oli, että nuoret olivat oppineet uusia asioita. Uuden oppimisen aiheina oli mainittu erityisesti materiaalit ja niiden käyttö. Syksyn työpajoihin osallistuneet nuoret eivät sanoittaneet oppimistaan sen tarkemmin. Toukokuussa komilainen ekologian opettaja kiteytti oppimisen mahdollisuudet työskentelyn annista kysyttäessä. Hän sanoi, että pajun kanssa työskentely oli mielenkiintoista, koska pajulla on vastus, minkä takia sen muotoa oli vaikea muuttaa. Sitten hän alkoi ymmärtämään, miten paju käyttäytyi, ja työ kävi mielenkiintoisemmaksi, sillä hän alkoi nähdä pajujen eroja ja erottaa eri ikäisiä pajuja. Hän erotti myös pajujen hajua.

Syyskuun työpajojen aikana monien nuorten ajatteluprosessi tai mielikuvituksen käyttö oli heidän mielestään parantunut vastauslomakkeiden perusteella. Lomakkeissa oli mainittu usein myös siitä, että nuori oli alkanut nähdä tai havainnoida ympäristöään tai ympäröivää maailmaa eri tavalla. Emme tutkineet sitä, mitä nuoret oppivat, mutta lomakevastausaineistosta esiin nousi voimakkaasti oppilaiden oivallukset oman elinympäristön katsomisesta uusin silmin tai innostuminen ympäristötaiteen mahdollisuuksista. Muutamat vastasivat, että olivat alkaneet käyttää mielikuvitustaan enemmän tai että taiteellinen ajatteluprosessi oli nopeutunut. Vaikka se osin selittyisikin kohteliaisuudella ja lomakekysymysten sanamuodoilla, joissa suoraan kysyttiin, saivatko nuoret jotain uutta omaan ajatteluunsa, niin nuorten innostuminen oli myös työpajoissa havainnoituna nähtävissä ja kuultavissa nuorten käytöksessä.

Ensimmäisessä työpajassa ohjeistus johdatteli katsomaan paikkoihin, joihin yleensä ei tule katsottua ja huomaamaan asioita, joihin yleensä ei kiinnitä huomiota. Nämä asiat nousivat esille myös palautekyselyn vastauksissa, joten on syytä olettaa, että asiat, jotka

opettaja sanoo ääneen ohjeistuksessa muodostuvat myös asioiksi, joita oppilaat kokevat oppineensa.

7.5.3 Venäläisen kuvataideopetuksen piirteitä

Omassa tutkimuksessamme meillä oli vain jotain olettamuksia ja tulkintoja venäläisestä taidekasvatuksesta, joita olimme saaneet viettäessämme eripituisia aikoja Venäjällä – nekin eri paikoissa kuin missä tutkimuksemme toteutettiin. Ensimmäinen matkamme toimi siis tilanteen kartoittajana; mihin omassa toiminnassamme halusimme muutosta tai mihin edes pystyisimme vaikuttamaan.

Kokemamme mukaan taidekasvatus ei Venäjällä esiinny sellaisena, kuin me sen länsimaissa ymmärrämme, vaan taidekasvatus on taideopetusta, joka keskittyy tekniikan hiomiseen kopioimisen avulla. Tämän totesimme, kun ensimmäisen työpajan jälkeen pääsimme kurkistamaan taidekoulun “alkuopetusluokkiin”, joissa jokainen lapsi työsti samanlaista kuvaa samasta aiheesta. Noin kolmi–nelivuotiaat lapset toisessa luokassa muovasivat etanoita muovailuvahasta ja opettaja auttoi, että jokaisesta työstä tuli täsmälleen saman näköiset.

Joki-ryhmän teosidea muistutti erehdyttävän paljon Mustajärven Pullojoki-teosta (liite 6), josta oli yksi kuva oppilaille näytetyissä referenssikuvissa. Oppilaille oli myös kerrottu, että Pullojoki oli Mustajärven tekemä. On täysin tavallista Suomessakin, että jos opettaja näyttää omia töitään tai muita esimerkkistöitä, että oppilaat jäljittelevät näitä omissa töissään. Tämä ei yllätykseksemme korostunut Venäjällä, mutta Joki-ryhmän käytös antoi viitteitä siitä, että ryhmä yritti “vastata oikein” antamaamme tehtävään, sillä eräs oppilaista kysyi joka kerta ohjaajan tullessa paikalle sekä palautekeskustelussa, onko työ “hyvä”. Varsinkin jos Venäjällä taideopetuksessa taiteella on oikeat vastaukset, joita jäljittelemällä taiteen tekemistä opetellaan. Laitinen (2003, s. 11) taas sanoo, että kun oppilas oppii, ettei taiteessa ole vain yhtä oikeaa ratkaisua, hän näkee myös elämässä monenlaisia ratkaisujen mahdollisuuksia. Yhä autoritäärisemmäksi käyvä yhteiskunta tosin tuskin kaipaa ihmisiä, jotka haluavat tai kykenevät tekemään asiat toisin.

Se, mikä on taiteellisen ajattelun ja itseilmaisun osuus venäläisessä taideopetuksessa, jäi mietityttämään. Vaikka itseilmaisuus ja ajatusten esittäminen sallittaisiin, sitä rajoitetaan muodolla. Ainoa tapaus, missä oppilaat selkeästi toteuttivat omaa näkemystään, opettajan näkemyksestä poiketen nähtiin viimeisen työpajan Autiotalo-ryhmän työskentelyssä, kun he halusivat luoda hylätylle talolle kyyneleitä rikotuista CD-levyjen puolikkaista. Opettaja saapui paikalle neuvomaan ja ehdotti, että oppilaat leikkaisivat kyyneleitä kiiltävästä paperista, jonka hän toi mukanaan. Opettaja leikkasi vielä itse muutaman kyyneleen malliksi, kunnes saavuimme tulkin kanssa keskeyttämään toiminnan. Tässä kohtaa käsitteellinen ajattelu tuntui puuttuvan opettajalta kokonaan, kun taas nuorille se oli luonnollista.

Haastavan tekopaikan valinnut Avaruus-ryhmä päätyi liittämään teokseensa kaikkea, mitä vain materiaaleista saivat irti. Tällainen kaiken mahdollisen lisääminen ja teoksen täyttäminen, joka toistui kaikilla ryhmillä, ihmetytti meitä suomalaisina kuvataidekasvattajina. Sama runsaus muotokielessä ja värikylläisyys on mielestämme näkyvissä läpi koko venäläisen yhteiskunnan. Materiaalin lisäämiseen perustuva työskentely myös jatkui koko työskentelyprosessin ajan ja loppui vasta, kun sanoimme, että työskentelyaika on nyt lopussa.

Keskusteluissa paikallisen taideopettajan kanssa selvisi syy materiaalien lisäämiseen ja teoksen kasvattamiseen. Opettaja kertoi, että jos lasta pyydetään piirtämään maisema ja lapsi piirtää vain ruohoa tai taivaan, opettaja kehottaa häntä yhä uudestaan etsimään yksityiskohtia maisemasta ja lisäämään ne työhön. Opettaja voi myös osoittaa lapselle, mitä maisemassa näkyy. Keskustelun perusteella kävi siis ilmi, että yksityiskohtien lisääminen oli opittu tapa. Kun kävimme Pylväs-ryhmän luona kysymässä, miten he voisivat parantaa työtään, vastaus oli aina, että “ehkä meidän täytyy lisätä yksityiskohtia”. Oppilaille ei siis ollut tapana poistaa tai peittää työstä mitään. Suomalaisille hyvinkin tutut yksinkertaisuus tai minimalismi eivät olleet tunnettuja keinoja tapaamiemme koulujen keskuudessa. Vähäeleisin, mutta hyvin vaikuttava, työ oli Autiotalo-ryhmän teos.

Venäläisessä taiteessa kauneutta ja koristelua arvostetaan todella paljon. Huippuunsa hiottu tekniikka taas edustaa koko kansakuntaa ja valtiota venäläisille, joilla on voimakas kansallisylpeys. Siksi liian rajuja poikkeamia tästä perinteestä ei välttämättä katsota hyvällä. Tästä aiheesta kävimme keskustelua samaisen opettajan kanssa, joka oli leikannut kyyneliä Autiotalo-ryhmälle. Keskustelun aluksi opettaja kysyi, hyväksyykö Suomessa kaikki tällaisen ympäristötaiteen, jollaista teimme työpajoissa. Vastasimme, että eivät Suomessakaan kaikki ihmiset ymmärrä uusia taidemuotoja, ja klassinen taide pitää pintansa hyvin. Sen jälkeen opettaja antoi esimerkin, missä kaupungin pääarkkitehti oli rakentanut puistoon suuren metallisen kaaren, joka oli ruosteenvärisen. Teos oli maksanut miljoonia ruplia. Siitä huolimatta kaupungin viranomaiset olivat päättäneet maalauttaa kaaren vihreäksi, jotta se ei näyttäisi ruosteiselta.

Kuvataideopetuksessa taiteen opettaminen riippuu paikasta, instituutiosta tai organisaatiosta, missä taidetta opetetaan. Taidetta ei voi joka puolella opettaa samoin. Esimerkiksi kouluinstituution asettamat säännöt ja rajoitukset rajaavat taideopetuksen mahdollisuuksia. Meidän tutkimuksessamme Venäjän yhteiskunta asetti joitakin rajoituksia sille, kuinka suomalaista taidekasvatusta pystyi toteuttamaan täysivaltaisesti. Taiteellista ajattelua, joka syntyy suhtautumisesta ja asenteesta asioihin ja ilmiöihin, voi opettaa aina ja kaikkialla. Taideopetuksessa tulisi opettaa näkemään taidetta siellä, minne se sattumalta ilmestyy (Westerlund & Väkevä, 2011, s. 47). Erkkilä kuvaa tätä ilmestymistä väitöskirjassaan. Hän sanoo, että on pyrkinyt viemään oppilaat pois virallisista taide- ja kasvatusympäristöistä. Hänen läsnäolonsa eri tiloissa ohjaajana on tietenkin liittynyt toiminnan viralliseen taidekasvatuksen kenttään, mutta samalla pyrkinyt osoittamaan, että taide on kaikkialla ja sitä voi tehdä kaikkialla, sillä taide itse asiassa tapahtuu oppilaan pään sisällä. Se on taiteellista ajattelua, eikä se ole riippuvainen tietyistä välineistä tai luokkatiloista. (Erkkilä, 2012, s. 163.)

Omassa tutkimuksessamme onnistuimme viemään taiteen tekemisen ulos totutusta taidekasvatusympäristöstä. Mielestämme taideopetus vaatii turvallisen ilmapiirin, sillä luovuus tarvitsee turvallisen ilmapiirin. Venäjällä emme voineet lähteä kovin erikoisiin oppimisympäristöihin, mutta pihalle sentään voimme. (Perus-)kouluissa turvallisuutta voi luoda rajatuilla tehtävillä, joiden sisällä oppilas voi kokeilla rajojaan, eri tekniikoita ja luovuuttaan. Rajat tulee luoda myös niiden ylittämistä varten. Rantalan (2013, 79)

tutkimuksen tulos koski vapautunutta ilmapiiriä ja avoimuutta. Tämä usein vaatii kanssatoimijoiden tuntemista. Toiminta itsessään voi myös toimia tutustumisen välineenä.

7.6 Taidetyöpajojen onnistuminen

LiLa-kesäkoulun sisällön ja tavoitteiden ohjeistukseksi meille annettiin hankehakemus ja projekti-informaatio, joiden mukaan tieteiden välisessä yhteistyössä kohtaamme kasvavia haasteita ympäristön, väestön ja taloudellisten kysymysten näkökulmasta Arktisilla alueilla ilmastonmuutoksen ja globalisaation näkökulmasta. Lähtökohtana oli löytää kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestäviä ratkaisuja, jotka kohtaisivat kestävä kehityksen ja paikallisen väestön tarpeiden kanssa. (liite 1) Näiden lähtökohtien kartoittamiseksi valikoitui mainittujen kysymysten näkyminen maisemassa sekä kauneuden käsite. Living in the Komi landscape -katalogissa projektin pääteemaksi mainitaan maiseman eri kerrosten tutkiminen, traditioiden ja nykyajan kohtaaminen, ja näiden tutkiminen kulttuurisensitiivisesti.

Hankkeen tavoitteita pyrimme toteuttamaan valmistelemalla pieniä kuvataidekasvatukseen perustuvia tehtäviä, joiden avulla osallistujilla olisi ollut mahdollista tutkia maisemaa erilaisista näkökulmista, ja tuoda esille erilaisia otteita maisemasta. Näiden tehtävien suullinen purku oli suunniteltu toimimaan välineenä, jonka avulla maisemasta ja sen herättämistä aiheista olisi voinut kommunikoida yhteisesti. (liite 5)

Myös pajuteoksemme ”The Thing” toi esiin maiseman. Se kuvasi ylvään ja ylevän jokimaiseman sijasta tavallisen arkista maisemaa, jossa Kozlovkan kylän ihmiset asuivat ja työskentelivät maataloillaan. Filosofian tohtori Werner Bigell (2018, s. 197) on tutkinut muun muassa thaimaalaisten maanviljelijöiden kauneuskäsitettä. Tutkimuksen mukaan kauneutta ei nähdä arjesta erotettuna, vaan sen ulottuvuutena. Tällainen kauneus liittyy maanviljelijät materiaaliseen ja henkiseen asemaan luonnollisessa maailmassa. Se liittyy heidät myös aikaisempiin sukupolviin, jotka asuttivat seutuja ennen heitä, sekä tulevaisuuteen, joka nähdään vaivannäköinä yhteisön perustamiseen – Kozlovkan tapauksessa yhteisön ylläpitämiseen. (Bigell, 2018, s. 197.) The Thing -teos kuvasi myös

maiseman arjen käytäntöjä ja ongelmia, niitä näkymiä, joista mielellämme käännämme katseemme pois. Lisäksi teoksen tekoprosessi työvälineineen kuvasi maisemaa sen käyttötarkoituksen mukaan – kyseinen maisema oli työskentelyä varten. Uskoisimme, että alueen pajuja on aikaisemminkin käyty leikkaamassa esimerkiksi eläinten ruoaksi (kerpo, talveksi kuivatettu pajun tai muun lehtipuun oksista kerätty nippu). The Thing toi siis esiin maiseman arkista kauneutta, mutta käsitteli myös alueen ympäristöllisiä ongelmia.

Koska emme voineet toteuttaa tutkimustamme kevään matkalla suunnitelmamme mukaan, halusimme ehdottomasti kokeilla toteuttaa syksyn taidetyöpajat nuorille suunnitelmiamme mahdollisimman tarkasti seuraten, jotta pystyisimme tutkimaan, ja huomaamaan, missä kohtaa ongelmia ja haasteita ilmenee, ja mikä taas toimii ongelmitta. Varton (2010, s. 26) taidepedagogiikka rakentuukin taidekasvatuksen käytäntöjen reflektomiselle. Lisäksi palasimme lähemmäs hankehakemuksessa mainittuja tavoitteita maisemantutkimuksen sijaan.

Syksyn työpajatehtävien tavoitteet suunnittelimme suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisesti. Nykyisen opetussuunnitelman tavoitteisiin kuuluu vahvasti kulttuurien moninaisuus ja monikulttuurisuus, joka toteutui työpajan kansainvälisyydessä. Oppimisympäristöissä ja toimintatavoissa tulee ottaa huomioon koulun ja muiden toimijoiden ja tahojen välinen yhteistyö. Olimme työpajaan osallistuvien näkökulmasta koulun ulkopuolisia toimijoita, kun tulimme heidän kouluunsa ulkomailta ohjaamaan taidetyöpajoja.

Suomalaisen opetussuunnitelman ja taidekasvatusteorioiden yksi keskeisimmistä sisällöistä on kriittisen ajattelun kehittyminen ja omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan vaikuttaminen. Opetettävien asioiden nousta paikkakuntien ja yhteisöjen omasta arjesta, jolloin toiminnasta tulee paikka- ja tilannesidonnaista sekä ilmiöpohjaista. Tämä toteutui työpajoissamme. Teosten lähtökohtana olivat nuorille tutut paikat koulujensa pihoilta, ja he toivat töissään erilaisia viestejä yhteiskunnastaan ja arjestaan, joihin halusivat muutosta.

POPS:in (2014) yleiset tehtävät vuosiluokille 7–9 eivät toteutuneet työpajatehtävissämme siinä määrin kuin yleiset tehtävät oppiaineelle. Oli kuitenkin alusta saakka selvää, että kaikki POPS:n tavoitteet eivät voisi toteutua yhdessä työpajassa vaan ne on mahdollista toteuttaa vasta pidempikestoisessa opetuksessa. Kuitenkin kannustimme oppilaita työskentelemään erilaisissa visuaalisissa ympäristöissä. Kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelman tavoitteena erilaisiin välineisiin ja materiaaleihin ohjaaminen toteutui tehtävänannossa ja -tekniikoissa. Työpajat kehittivät yhdessä toimimisen taitoja sekä rakensivat yhteyksiä ajankohtaisiin kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin toimintatapoihin ja ilmiöihin. Ryhmätyöskentely koettiin työpajoissa mielekkäänä ja yhteistoiminnallisuuden oppimistavoitteiden konkretisoitumisesta saatiin todisteita.

Ympäristötaiteeseen kuuluvat keskustelut materiaalien ja muotojen merkityksistä jäivät vähälle. Materiaalien ekologisuuden otimme puheeksi vasta viimeisessä työpajassa joidenkin ryhmien kanssa. Ympäristö- ja yhteisötaiteen tavoin työskentelyssä korostui yhdessä työskentelyn prosessi. Lopputulosten äärellä käytiin keskustelua sekä prosessista että työn merkityksistä, jolloin eräs yhteisötaiteen menetelmä toteutui. Myös yhteisöjen sosiaaliset ongelmat nousivat esiin joissakin töissä. Ympäristötaiteen sijasta työpajoissamme toteutui ennemminkin paikkasidonnaisuus. Oppilaat ajattelivat ja ilmaisivat paikkoja taiteen tekemisen keinoin. Jokela (2016, s. 77) toteaaakin, että ympäristökäsitteen laajuus ja monitulkinnallisuus on koettu kasvattajien ja opettajien keskuudessa ongelmallisena ja ympäristökysymysten sijaan on toivottu konkreettisia toimia ajassa ja paikassa.

Syksyn työpajojen palautelomakkeita lukiessa kokonaiskuvaksi muodostuu se, että nuoret olivat tyytyväisiä työpajan antiin ja opetukseen ja innostuneita taidetyöpajastamme. Heistä monet kokivat saaneensa eväitä uudenlaiseen ajatteluun, jossa roskakin voi olla taideteoksen materiaalia ja taidetta voi luoda heidän omaan lähiympäristöönsä. Osa oli alkanut ajatella ympäristö- ja kierrätysasioita enemmän. Osa oli innostunut jo siitä, että olimme poistuneet koululuokasta koulun pihaympäristöön tekemään taidetta. Ulkona työskentely tarjosi mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin ja asioiden tarkasteluun tuoreista näkökulmista.

Työpajamme olivat moniaistisia ja toiminnallisia, kuten POPS:ssa (2014) suositellaan. Räsänen mukaan kehollisuus on merkittävässä roolissa, kun puhutaan kokonaisvaltaisesta taideoppimisesta. Sanassa *käsittäminen* kuvataan kiinteää yhteyttä ihmisen mielen ja kehon välillä. Kehollisuuteen perustuvassa taidepedagogiikassa ihmisen ja ympäröivän maailman välille syntyy elimellinen suhde, jollaista ei voi tuottaa pelkällä sanoihin perustuvalla ajattelulla. (Räsänen, 2017, s. 38.) Meidän työpajatoiminnassamme niin Kozlovkan kylässä kuin Syktyvkarin syksyn työpajoissa kehollisuus oli koko ajan läsnä tekemisessä, aina ihmispatsastehtävistä ympäristötaideteosten tekemiseen. Kehollisuus ja moniaistisuus on nykyään olennainen osa suomalaista taidekasvatusta ja oppimiskäsitystä (POPS 2014) sekä olennainen osa ympäristötaiteen menetelmiä.

Oppilaiden luovuus ja itseilmaisuus pääsi suorastaan räiskymään joissakin työpajoissa. Luomisen vapaudesta ja itsenäisten päätösten tekemisestä pidettiin. Taidekasvatuksen edeltä käsin määräämättömyys toteutui. Taidetyöpajamme kannustivat oppilaita etsimään aidosti oman lähestymistapansa ja näkökulman tuttuihin paikkoihin.

Kulkiessamme Russian Gymnasiumin käytävää pitkin takaisin luokkahuoneeseen työpajan jälkeen, eräs oppilas totesi kaverilleen: “En tiennyt, että taiteessa voi olla näin paljon järkeä!”. (Hänen sanomansa kommentti tulkittiin meille näin: “I didn’t know that art can make so much sense!”) Oppilas koki siis työskentelyn merkitykselliseksi. Erityisesti peruskoulun oppilaan kohdalla tämä tuntui ilahduttavalta, koska he eivät ole välttämättä tehneet taidetta niin paljon. Mahdollisesti tämä kertoo jotain myös venäläisestä kuvataideopetuksesta kouluissa ja sen oppitunneista, jos heillä niitä kahdeksannella luokalla tavallisesti on. Jäimme pohtimaan, mitä Venäjällä mahdollaan opettaa taiteesta ja sen merkityksistä.

8 POHDINTA

Suhteessa LiLa-hankkeen erilaisiin tavoitteiseen sekä meidän omiin tavoitteisiimme nähden, tutkimus onnistui hyvin. Työskentelymme kesäkoulussa onnistui tuottamaan maisema- ja paikkalähtöisen teoksen, joka toi esille maiseman eri kerroksia, ja nosti sitä kautta esille ympäristöön ja kestävään elämäntapaan liittyviä kysymyksiä. Näitä aiheita paikalliset sanoittivat myös ääneen.

Sekä kesäkoulussa että syksyn työpajoissa menetelmiltä vaadittiin kulttuurisensitiivisyyttä. Kulttuurisensitiivisyys esiintyi toiminnassamme siten, ettemme pyrkineet sitomaan kohtaamaamme kulttuuria menneeseen, arvoihin tai rituaaleihin. Pyrimme antamaan ihmisille mahdollisuuden ilmaista itseään haluamallaan tavoilla, yrittämättä konservoida sitä, minkä itse mahdollisesti näimme kulttuurille tärkeäksi tai tyypilliseksi.

Tutkimuksemme analyysistä esiin nousseiden tulosten mukaan suomalaista taidekasvatusta voi aktiivisesti toteuttaa ulkomailla, paikallisen lain sallimissa rajoissa, sillä sen itseensä kohdistuva kritiikki toteuttaa itsessään kulttuurisensitiivisyyttä. Työpajoja ohjatessa huomasimme kulttuurierojen olemassaolon lähinnä yhteiskunnallisten rakenteiden ja toimintatapojen kautta. Yhteiskuntamme ovat hyvin erilaisia ja kontekstit, joissa Suomessa ja Venäjällä toimitaan, ovat erilaisia keskenään. Suomessa opetustoimintaa ohjaa valtakunnallinen peruskoulun tai kuvataiteen perusopetuksen opetussuunnitelma, Venäjällä taas opetus on vapaammin opettajan toteutettavissa. Venäläinen ja suomalainen estetiikka ja muotokieli eroavat toisistaan, erityisesti siinä, että venäläinen estetiikka ja muotokieli on koristeellisempaa. Vaikeinta suomalaisessa taidekasvatuksessa, venäläiseen pedagogiikkaan ja yhteiskuntaan peilaten, on yhteiskunnallinen kriittisyys. Venäläisessä taiteessa on aina ollut yhteiskuntakriittisiä äänenpainoja, mutta eri aikakausina valtaapitävät ovat kerta toisensa jälkeen tukahduttaneet ne.

Taidekasvattajina voimme rohkeasti tarttua suomalaisen taidekasvatuksen menetelmiin. Ilman tarkkoja suunnitelmia ja tavoitteita, jonka puitteissa taidekasvatusta lähdemme toteuttamaan, emme pysty näkemään niitä asioita, jotka eivät toimi emmekä pysty

kehittämään toimintaa. Ilman suunnitelmaa, emme pysty refleктоimaan sitä, mikä onnistui, tai kritisoimaan totuttuja toimintatapoja. Suomalaisen taidekasvatuksen tulee aina olla itseään kehittävää.

Toukokuussa 2018 ohjaamamme paju-roskataidetyöpajan perusteella taidetta opiskelamattomat henkilöt voivat nauttia ympäristö- ja yhteisötaiteen tekemisestä ja saada yhteisteoksen tekemisestä rohkeutta käyttää taiteellista ajattelua, ja tehdä taiteellisia tekoja myös itsenäisesti. He voivat alkaa hyödyntämään luovuutta omassakin tekemisessään, ja saada uusia näkökulmia jopa tieteelliseen työskentelynsä.

Syyskuun taidetyöpajojen työtehtävät loimme tarkoituksella niin, että ne pyrkisivät etsimään tapoja, joilla voidaan lähestyä hankehakemuksen teemoja. Työpajoissa mukana olleet nuoret pitivät työpajasta ja kokivat oppineensa uutta. He alkoivat katsoa ympäristöään eri tavalla ja nähdä roskatkin taidemateriaalina. Komilaisnuoret olivat avoimia kuten suomalaisetkin nuoret, ja nostivat teoksissaan rohkeasti esille kantaottavia teemoja, kuten varkaudet, päihteet, yksinäisyyden tai ympäristöarvot.

Nuoret kokivat taidetyöpajatyöskentelyn kansainvälisyyskokemuksena. Monet heistä pitivät mahdollisuudesta päästä keskustelemaan muista maista tulevien ihmisten kanssa, ja he saivat työpajasta innostusta opiskella englannin kieltä ja hankkia tietoa muista kulttuureista. He myös käyttivät englannin kieltä teoksissaan ja pyrkivät tekemään teoksista ymmärrettäviä meille, työpajojen ohjaajaopettajille. Nuoret siis pyrkivät kommunikaatioon ja halusivat, että heidän kannanottonsa ymmärretään.

Suunnitellessamme ensimmäistä Komin matkaamme olimme kiinnostuneita roskien käytöstä taidemateriaalina sekä kannanoton tekemisestä globaaleihin ekologisuushaasteisiin, joita Venäjälläkin tiesimme olevan. Matkojen aikana ongelmat osoittautuivat olemassa oleviksi sekä kylissä että kaupungeissa, ja komilaisten ihmisten oma kiinnostus asiaan oli yllättävän suurta. Pro gradumme kirjoittamisen aikana Komin tasavallassa on ollut paljon puhetta ja uutisia roskeen liittyen. Miljoonakaupunki Moskovan ylitysiltä kaatopaikoilta kuljetetaan roskia Komin tasavaltaan ja komilaiset vastustavat sitä laajasti. Tämän rinnalla kylissä näkemämme kyläkaatopaikat olivat pientä. Aiheesta on järjestetty suuriakin mielenosoituksia Komissa viime aikoina.

Keväällä 2019 venäläisissä uutislähteissä on kerrottu, kuinka paikalliset aktivistit ovat jopa polttaneet puisia siltoja Komissa, estääkseen jätekuljetukset Komin tasavallan alueelle. Projektia suunnitellessa ja toteuttaessa emme voineet tietää, että aihe todella on näin polttavan ajankohtainen. Voi jopa olla, että jos menisimme nyt toteuttamaan samaa projektia, viranomaiset saattaisivat reagoida asiaan.

Toimintatutkimuksen sopivuutta tutkielmamme menetelmänä voi pohtia kahdesta näkökulmasta. Toisaalta tavoitteiden ja alkuoletusten demokraattinen ja avoin kommunikointi saattaa tuottaa vaikeuksia. Toisaalta taas taideperustainen toiminta toimintatutkimuksen menetelmänä, tai taideperustainen toimintatutkimus, voivat hyödyntää taidetta kommunikaation välineenä ja avaajana. Oman toiminnan reflektointiin toimintatutkimus sopii hyvin. Samoin toimintatutkimuksen menetelmien laaja kirjo tuo tutkimukseen joustavuutta, jonka avulla se sopii hyvin erilaisiin ympäristöihin ja konteksteihin.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia taideperustaisen toimintatutkimuksen tai taideperustaisen toiminnan mahdollisuuksia kommunikaation välineenä nimenomaan Länsi-Venäjällä (Euroopassa). Mielenkiintoista olisi myös tutkia venäläisten taideopettajien ja opettajien näkemyksiä taiteesta ja taideopetuksesta. Syyskuun työpajoissa toteuttamaamme tehtävää olisi kiintoisaa jatkaa, ja kuulla mitä havaintoja nuoret tekivät ympäristöstään työskentelyn kautta, mitä ajatuksia havainnot herättivät, ja millä tavoin he haluaisivat jatkaa teostaan korostaakseen havaintojaan. Nykytaiteen ominaisuuksista ja mahdollisuuksista uusintaa, tai uudistaa taidekasvatuksen toimintatapoja Venäjän kaltaisissa maissa, olisi mielenkiintoista ja tärkeää saada tutkittua tietoa.

LÄHTEET

A-Studio. (2019) *Suomalaisen koulutusviennin mahdollisuudet*. Haettu 12.3.2019 osoitteesta <https://areena.yle.fi/1-4584674>

Autio, S. & Kemppi, H. 2015. Art on Time - How to Combine a Short Time Frame, Distance and Shared Learning. Teoksessa *Conversations on Finnish Art Education*. Toim. Mira Kallio-Tavin & Jouko Pullinen. (s. 330–351) Helsinki: Aalto University publication series. Art+Design+Architecture 5/2015.

Berleant, A. (1994). Ympäristökritiikki. Teoksessa Y. Sepänmaa (toim.). *Alligaattorin hymy. Ympäristöestetiikan uusi aalto*. (s.152 – 169). Jyväskylä: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus -ja koulutuskeskus.

Bigell, W. (2018) Beauty as Ideological and Material Transcendence. Teoksessa P. Quigley & S.Slovic (ed.). *Ecocritical aesthetics. Language, Beauty, and the Environment*. (s.187 – 200). Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (s. 79 – 203). Jyväskylä: PS-kustannus.

Erkkilä, H. (1999). Performanssitaitteen monimielinen ruumis. Teoksessa H. Erkkilä, L. Haapala, H. Johansson ja M. Sakari (toim.). *Katoava taide*. (s. 32 – 57). Helsinki: Ateneum. Valtion taidemuseo.

Erkkilä, J. (2015, 11. kesäkuu). *Teema: Taiteellinen ajattelu kuvataideopetuksen keskiöön*. Haettu 19.3.2019 osoitteesta <https://www.ulapland.fi/news/Teema-Taiteellinen-ajattelu-kuvataideopetuksen-keskioon/ourhf1fy/d528d143-c2a3-49f3-9d64-7c3f284fedce>

Erkkilä, J. (2012). *Tekijä on toinen*. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja. Doctoral dissertations 10/2012.

Fingerroos, O. ja Jouhki, J. (2014). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: Metodien monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho ja E. Koskinen-Koivisto (toim.). *Moniulotteinen etnografia*. (s. 79 – 108). Helsinki: Ethnos toimitie 17.

Granö, P., Hiltunen, M. ja Jokela, T. (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen ja T. Jokela (toim.) *Suhteessa maailmaan*. (s. 5 – 13) Rovaniemi: Lapland University Press.

Hassi, A. (1997). Education through art - kuvaamataittoa vai kuvataidetta. Teoksessa *Kuvis sata*. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo ja S. Tyyri – Pohjonen (toim.). *Kuvis sata*. (s. 50–59) Helsinki: Aalto yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI. 5/2015.

Heikkinen, H. ja Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen ja P. Moilanen (toim.). *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. (s. 25- 62). Jyväskylä: PS-viestintä.

Heikkinen, H.L.T., Rovio, E., Kiilakoski, T. (2007). Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon*. (s. 78–93) Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, Hannu L.T. (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa *Toiminnasta tietoon*. Toim. Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä. (s. 16–38) Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H.L.T. (2010). Toimintatutkimus - toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin (1)*. (s. 214 – 229) Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, Esa Rovio ja Leena Syrjälä. (2010). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Toim. H.L.T. Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat.* (s. 144–162) Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hiltunen, M. (2009) *Yhteisöllinen taidekasvatus: Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hiltunen, M. & Jokela, T. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E.V. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.). *Paikka ja kasvatus.* (s.78–106). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Hosia, U. (1985). Kuvaamataidon opettaja kasvattajana. Teoksessa P., Pohjakallio, M., Kallio-Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo ja S. Tyyri – Pohjonen (toim.). *Kuvis sata.* (s. 186-189) Helsinki: Aalto yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI. 5/2015.

Huovinen, T., & Rovio, E. (2007). Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat.* (s. 94-113). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Huttunen, L. (2010). Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi.* (s. 39 – 63). Tampere: Vastapaino, tekijät.

Hämeenaho, P. ja Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho ja E. Koskinen-Koivisto (toim.). *Moniulotteinen etnografia.* (s. 7 – 31). Helsinki: Ethnos toimitie 17.

Iltalehti. (2018). *Meemin julkaisusta voi joutua Venäjällä vankilaan – Eduard Nikitiniä saataa odottaa jopa kuuden vuoden linnatuomio, eikä hän ole yksin.* Haettu 12.3.2019 osoitteesta: <https://www.iltalehti.fi/ulkomaat/a/201808272201162876>

Jansson, S-M. (2013). Taiteisiin perustuva interventiotutkimus. Teoksessa P. Granö ja S -M. Jansson (toim.). *Taiteesta toiseen*. (s. 37-73) Rovaniemi: Lapin yliopiston julkaisu. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 10.

Jokela, T. & Huhmarniemi, M. (2018). *Art-based action research in the development work of arts and art education*. Faculty of Art and Design of the University of Lapland. Series C. Overviews and discussion The Lure of Lapland: A handbook of Arctic Art and Design. (s. 9–25). 2018. Lapin yliopisto. Haettu 14.5.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201902074246>

Jokela, T. Hiltunen, M. Härkönen, E. (2015). Art-based Action Research – Participatory Art for the North. *International Journal of Education through Art*. 11. (3), 433–448.

Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015). Contemporary Art Education Meets the International, Multicultural North. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (ed.) *Conversations on Finnish Art Education*. (s. 260–276). Helsinki: Aalto University publication series Art + Design + Architecture 5/2015.

Jokela, Timo. (2016) Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta Pohjoisessa. Teoksessa A. Suominen (toim.). *Taidekasvatusta ympäristöhuolen aikakaudella*. (s. 69 – 83). Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja – Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri. 3/2016.

Jokela, T., Hiltunen, M., Huhmarniemi, M. ja Valkonen, V. (2006). *Ympäristö, yhteisö ja taide*. Haettu osoitteesta <http://ace.ulapland.fi/yty/?osio=2.1>

Jokela, T. (1995). Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa M-H. Mantere (toim.). *Maan kuva*. (s. 25 – 37). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Jónsdóttir, Á. 2017. *Artistic Actions for Sustainability - Potential of art in education for sustainability*. Acta Universitatis Lapponiensis 355. (s. 175) Rovaniemi: Lapland University Press, Rovaniemi.

Kallio-Tavin, M. (2015). Tärkeää ja ydintä. Teoksessa P., Pohjakallio, M., Kallio-Tavin, M., Laukka, T., Lundgren, L., Valkeapää, R., Vira, M., Vuorisalo ja S., Tyyri – Pohjonen (toim.). *Kuvis sata*. (s. 164–171) Helsinki: Aalto yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI. 5/2015.

Kokkonen, Y. (2019) *Monien rap-artistien esiintymisiä estetty Venäjällä - Putin: Kremlin otettava rap haltuun, koska se rapauttaa yhteiskuntaa*. Haettu 12.3.2019 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-10556929>

Kuula, A. (1999) *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.

Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. (2007). *Kehityopsykologia - Matkalla muutokseen*. (s. 166–170) Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Kulmala, M. (2018). Choices of Russian Modernization. [Luento]

Laitinen, S. (2003). *Hyvää ja kaunista - Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 39.

Laukka, M. (2015). Ei terapiaa. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo ja S. Tyyri – Pohjonen (toim.). *Kuvis sata*. (s. 68–75) Helsinki: Aalto yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI. 5/2015.

Leavy, P. (2018). Introduction to Arts-Based Research. Teoksessa P. Leavy (ed.). *Handbook of Arts-Based Research*. (s. 3–21). Lontoo, Iso-Britannia: The Guilford Press. 2018.

Mantere, M-H. (2016). Kokemuksia yhteiskunnan, ympäristön ja taidekasvatuksen suhteista. Teoksessa A. Suominen (toim.). *Taidekasvatusta ympäristöhuolen*

aikakaudella. (s. 111 – 125). Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja – Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri. 3/2016.

Mantere, M-H. (1994). Milloin taidekasvatus on ympäristökasvatusta? Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L.Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo ja S., Tyyri – Pohjonen (toim.). *Kuvis sata.* (s. 113–121) Helsinki: Aalto yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI. 5/2015.

Mantere, M-H. (1995). Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa M-H. Mantere (toim.). *Maan kuva.* 1995. (s. 11–24) Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.

Naukkarinen, O. (2003). *Ympäristön taide.* Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 73. Helsinki.

Niemistö, R. (1998). *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot.* (s. 72) Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Nurmi, J-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas ja L. Hyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan.* (s. 256 – 274) Helsinki: WSOY.

Pappila, M. (2019). Corporate social responsibility. [Luennot ja luentodiat]

Pajunen, Elina. (2016). *Unohda hampurilaismalli, kun annat palautetta - sen sijaan kehu ainakin viisi kertaa.* Aamulehti. Haettu 11.7.2016 ositteesta: <https://www.aamulehti.fi/i ihmiset/unohda-hampurilaismalli-kun-annat-palautetta-sen-sijaan-kehu-ainakin-viisi-kertaa-23728505>

Pennington, D. C. (2005) Pienryhmän sosiaalipsykologia. (s. 8–9). Helsinki: Gaudeamus.

Pesonen, P. (1999). *Venäjän kulttuurihistoria.* Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Pohjakallio, P. (2016) Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettaja-koulutuksessa. Teoksessa A. Suominen (toim.). *Taidekasvatusta ympäristöhuolen aikakaudella*. (s. 56–68). Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja – Taide+Muotoilu+Arkkitehtuuri. 3/2016.

Pohjakallio, Pirkko. (2005). *Miksi kuvista? - Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perusteet*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.

POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Puurula, A. (1999) Taideaineiden opettaja monikulttuuriseksi muuttuvassa koulussa. Teoksessa A. Puurula (toim.). *Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. Taito- ja taideaineiden opetuksen integroitseminaari 19.3.1999*. (s. 14–15) Helsinki; Vantaa: Helsingin yliopiston julkaisusarja Studia Pedagogica 21. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos: Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Rantala, P. (2013). Taidelähtöinen toiminta katalysaattorina ja näkyväksi tekijänä. Teoksessa P. Rantala ja S. – M. Jansson (toim.). *Taiteesta toiseen*. (s. 74–94). Rovaniemi: Lapin yliopiston julkaisu. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 10.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi* (2. painos). (s. 9–36). Tampere: Vastapaino ja J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen.

Räsänen, M. (2010). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 121–149). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. (s. 13-127). Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

Saastamoinen, R. (2010). Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 13–15). Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Saarela-Kinnunen, M. ja Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus=tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. (s. 189–199) Jyväskylä: PS-kustannus. 2010.

Saloviita, T. (2009) Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa T. Saloviita (toim.). *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. (s. 25–26) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Suominen, A. (2016). Taidepedagogisia, taiteellisia, tutkimuksellisia ja filosofisia perspektiivejä ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuskasvatukseen. Teoksessa A. Suominen (toim.). *Taidekasvatusta ympäristöhuolen aikakaudella*. (s. 8–89). Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja -TAIDE+MUOTOILU+-ARKKITEHTUURI 3/2016.

Tavin, K. (2015). The Future of international Art Education: (Un)reasonable Doubt. Teoksessa M., Kallio-Tavin & J.Pullinen (toim.). *Conversations on Finnish Art Education*. (s. 158–169) Helsinki: Aalto University publication series. Art+Design+Architecture 5/2015.

Tysiachinouk, M. (2019). Corporate social responsibility. [Luennot ja luentodiat]

Törnudd, L. (1907). Piirustuksenopetuksesta ulkomailta. Teoksessa P. Pohjakallio, M. Kallio-Tavin, M. Laukka, T. Lundgren, L. Valkeapää, R. Vira, M. Vuorisalo ja S. Tyyri – Pohjonen (toim.). *Kuvis sata*. (s. 22–41) Helsinki: Aalto yliopiston julkaisusarja TAIDE+MUOTOILU+ARKKITEHTUURI. 5/2015.

Varto, J. (2010). Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä.* (s. 17–33) Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Varto, J. (2008) Taiteellisesta ajattelemisesta. *Synnyt/origins*, 08(3), 46–68. Haettu 18.3.2019 osoitteesta: <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/3-2008>

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Tampere: Juha Varto ja Kirjayhtymä Oy.

Westerlund, H. & Väkevä, J. (2010). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä.* (s. 35–55) Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Yle Areena. (2019). *Kukituksia.* Haettu osoitteesta: <https://areena.yle.fi/1-4666740>

Ylirisku, H. (2016). Ympäristöopetus kuvataidekasvattajien koulutuksessa. Teoksessa A. Suominen (toim.) *Taidekasvatusta ympäristöhuolen aikakaudella.* (s. 40–55). Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja – Taide + Muotoilu + Arkkitehtuuri. 3/2016.

LIITTEET

Liite 1

Living in the Landscape-hankehakemus, ote

B.1 INFORMATION ON THE PROJECT

Project summary (250 words)

B.1.1 Please provide a short summary of your project.

LiLa seeks to develop long-term multidisciplinary operational model for international Summer School organised in collaboration with 4 Universities (Russia, Norway, Sweden, Finland), museum, research and education institutions in each country.

Multidisciplinary scientific collaboration is designed to meet the emerging challenges on environmental, population and economic life issues in the Arctic caused by climate change and globalization. LiLa aims to find culturally and socially sustainable solutions to meet the need of sustainable development and thus benefit its inhabitants, communities and other stakeholders.

The model is developed on multidisciplinary expertise and culturally sensitive methods; nature sciences, ecology, environmental humanities, anthropology, literature, visual arts, media technology and education for sustainability come together to invest and study Northern environments and support sustainability of rural communities in cooperation with them. The intention is to create dialogue and support people living in the northern landscapes and traditional culture.

Collaboration produces new understanding, research data and aesthetic products and processes to support people's sustainable living in the North. A concrete aim of the project is to design and develop annual Summer Schools for Ma and PhD students.

First Summer School will be held in Syktyvkar, Komi Republic, Russia in 2017. It brings together researchers, lecturers and students from different disciplines to learn from each other in the study of landscape. Further aim is sharing results with general audience by creating exhibition and articles.

Annual results and outcomes of LiLa are evaluated and developed. They will be utilized in the following Summer Schools, first in Finland 2018.

Liite 2

4.8.2018

OPEN INVITATION TO A FINNISH ART EDUCATION RESEARCH PROJECT IN KOMI REPUBLIC

To the art teachers and art educators in Syktyvkar schools or schools close to Syktyvkar

University of Lapland was a participant in an international project called *Living in the Landscape*, which was organised in Komi Republic in May 2018. Increased interest emerged to expand scientific research about the possibilities of combining art education and environmental education in Russia. Finnish art education Master's Degree students Emilia Mustajärvi and Enni Remes are doing their Master's thesis on this matter. We would like to invite you and your class to participate in this project.

DESCRIPTION OF THE PROJECT

Should you participate in this project with your class, one to five mini workshops would be held in your classroom or school environment. The project would take two to three school days in September 2018. The materials for the project and tools are provided by the project itself. This project is best suitable for pupils from 12 to 18 years. In the project there would be mutual learning process of understanding each other's views and educational approaches. Each participant needs to give permission to use the materials created in the project and allow researchers to extensively document the process.

Further questions and registrations of your class should be sent to eremes@ulapland.fi or emmustaj@ulapland.fi . Our contact person in Komi Republic is Senior Research Fellow Kirill Istomin and Nadezhda Bazhunova.

Liite 3

Quiz for people who participate in the art workshops

Why did you choose the place you chose?

How did it feel like to work in this art workshop? (**Please underline** one or more of these emotions: Shame, joy, feeling of accomplishing, contentment, pride, excitement, boredom, confusion, irritation, feeling of belonging, feeling of freedom, happiness?) **and** describe your feelings?

What did working in this art workshop give to you?

What do you think about the results?

Did art give something new to your way of thinking?

Were the working methods familiar or new to you? What was familiar and what was unknown?

What in the art workshop was good and what was bad?

What kind of environment and recycling information you have got, from where and from whom?

***Thank you very much for participating in the workshop and this quiz!
KIITOS!***

Liite 4

Tutkimuslupasopimus (venäjänkielinen)

Заявка на получение разрешения на проведение исследований

Название школы:

Имя учителя:

Дата исследования: с 19 сентября по 21 сентября 2018 года

Место:

Тип исследования:

Магистерская диссертация в области художественного образования Эмилии Мустаярви и Энни Ремес.

Научный руководитель: профессор Мирья Хилтунен, факультет искусств и дизайна, Университет Лапландии, Финляндия.

Это исследование является частью международного проекта «Жизнь в ландшафте», который финансируется Норвежским центром международного сотрудничества в области образования.

ОБ ИССЛЕДОВАНИИ

Просим вас дать разрешение на проведение этого исследования в школе _____ в Сыктывкаре, Республика Коми, Россия.

В нашей магистерской диссертации мы хотим исследовать экологическое образование посредством художественного образования в глобальной среде, проводя мастер-классы для учеников.

Подпись учителя: _____

Спасибо за ваше сотрудничество!

КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ:

Эмилия Мустаярви - emmustaj@ulapland.fi Тел. +358503290509

Энни Ремес - eremes@ulapland.fi Тел. +358409671937

Заявка на получение разрешения на использование фото, видео и аудио материала для исследовательских целей

Дорогие родители!

Мы являемся двумя магистрантами в области художественного образования, из Университета Лапландии, Финляндия. В нашей магистерской диссертации мы изучаем, что такое экологическое образование через искусство в глобальной среде. Мы будем изучать этот предмет через художественные мастер классы в классе ваших детей.

Это исследование является частью международного проекта «Жизнь в ландшафте», который финансируется Норвежским центром международного сотрудничества в области образования.

Во время мастер классов мы будем исследовать работу учеников, с помощью фото, видео и аудиозаписей. Мы также зададим некоторые вопросы о их работе через анкетную форму.

Мы широко документируем работу в семинаре для дальнейших исследований. Для целей документации мы просим вас дать разрешение на использование фотографий, видео и / или аудиозаписей вовремя мастер классов. Документация может быть использована в нашей диссертации, публикациях и / или выставках. В заключительной версии магистерской диссертации мы не будем упоминать название школы, имена учеников или учителей.

Мы просим вашего разрешения на участие вашего ребенка в наших исследованиях и мастер классах.

Имя ученика: _____
Класс: _____

Этот ученик может принять участие в мастер классе _____
Этот ученик не может участвовать в мастер классе _____

Я даю разрешение на использование фотографий, видео и / или аудиозаписей учеников, их работы, занятий в классе, записей и видео материалов и фотографий работ, созданных вовремя мастер классов _____

Я не разрешаю использовать фотографии, видео и / или аудиозапись ученика, их работу и занятия в классе _____

ПОДПИСЬ

РОДИТЕЛЯ: _____
СОБСТВЕННАЯ ПОДПИСЬ УЧЕНИКА

ДАТА И МЕСТО: _____

Большое спасибо!

КОНТАКТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ:

Эмилия Мустаярви - emmustaj@ulapland.fi Тел. +358503290509

Энни Ремес - eremes@ulapland.fi Тел. +358409671937

SMALL TASKS FOR THE SUMMER SCHOOL

By Art Education Master's Degree students
Emma Mustajärvi and Enni Kinnunen
(University of Lapland)

TASK 1 - On Thursday

Your Most Pleasant and Unpleasant Places

Opening the Summer School: This task is for the Russian students, because they know Syktyvkar and the places there. Go to your most pleasant and most unpleasant place in Syktyvkar.

1. Film a short video, for example with your smartphone (please use vertical view), where you tell why this place is the most pleasant/unpleasant.
2. Use some material which you can find from the place and use them for making some kind of mark, symbol, tag or piece of art what mark the place. You can use rubbish (plastic, paper etc.) or natural materials - anything you can find from that specific place. Your mark can be just as simple as a rock on top of an another rock. Document your mark.

You have time to make the video till Friday evening.

TASK 2 - On Saturday / On Monday

Wanderer's Mark in the Unknown Environment

(Clothes have a lot of symbolic meanings in different cultures, emotionally, culturally and spiritually/religiously. For example, shoes in the Christian culture can mean the eagerness to spread the gospel. Taking the shoes off can symbolise being humble, feeling sorry for something one has done, or poverty. The style of the shoes vary a lot depending on the occasion, but they also tell something about the person who uses and owns them.)

In the western culture, taking your hat off can mean showing respect. The hat often symbolises the power and authority. A scarf can be worn for modesty (i.e. in Islamic culture, but also in traditional Christian and western cultures). A scarf with certain colour or pattern can even be a political statement. Or it can just be a fashion item to look nice or stylish.)

1. Picture one of your own personal clothes that you are wearing, in a landscape you choose. The cloth can be a scarf, pair of shoes, your jacket or hat. You can use any kind of technique or style, photography, drawing, painting, video, writing a poem or a short text or story about it and what you think about it. What thoughts come to your mind about your cloth and the landscape, and them together? Do they belong together or is there a big contrast?

“Air Frames”

Walk around in the place/environment/nature and look around the views you can see. Pick the one view that you want to show to others and frame it. You can build frames out of sticks, branches, any wood or rope/string. Frames can be anywhere; hang from the tree or lay on the ground, they can be high or low - use your imagination!

TASK 3 - On Sunday

My relationship with the Nature

Think how you perceive nature - through vision, voices, touch, taste or by some actions? Make a some kind of interpretation which express your relationship to the nature. It can be drawing, painting, collage, text, poem, photo, video or recorded voice. We have equipments for achieving any kind of interpretation.

Panoramic Frames

 - if possible; if there is time or interests.

We can build The Frames together or work without them. We sit in the circle. One draws couple of minutes in one place and we change the places at least five times. So every picture can include several interpretations and techniques.

EXTRAS

 (During any day of the summer school)

If you have time, you can do this! Don't feel pressure if you don't have time.

1. **Mini Landscapes.** Study the landscape by choosing a small detail of it, something that you like or are interested in. Picture it, feel it, touch it, look it very closely... and document it somehow. You can picture just the surface of a tree, a rock, or very small part of something bigger (like animal, tree, big rock or river). You can do this by drawing, painting, photography or text by your own choice.
2. **Your Ideal Landscape.** If you could be a creator of a totally new landscape and you could form the landscape just the way you want, what would it look like? Try to picture/describe it, use only postcard size. (10x15 cm) Use drawing or painting, OR you can write a short poem or a text about it, only half pages long.

Liite 6

Emilia Mustajärven installaatioteos "Juodut vedet" aka "Pullojoki".

Kozlovkan kylä, toukokuu 2018. Kuvat: Emilia Mustajärvi 2018.





Liite 7

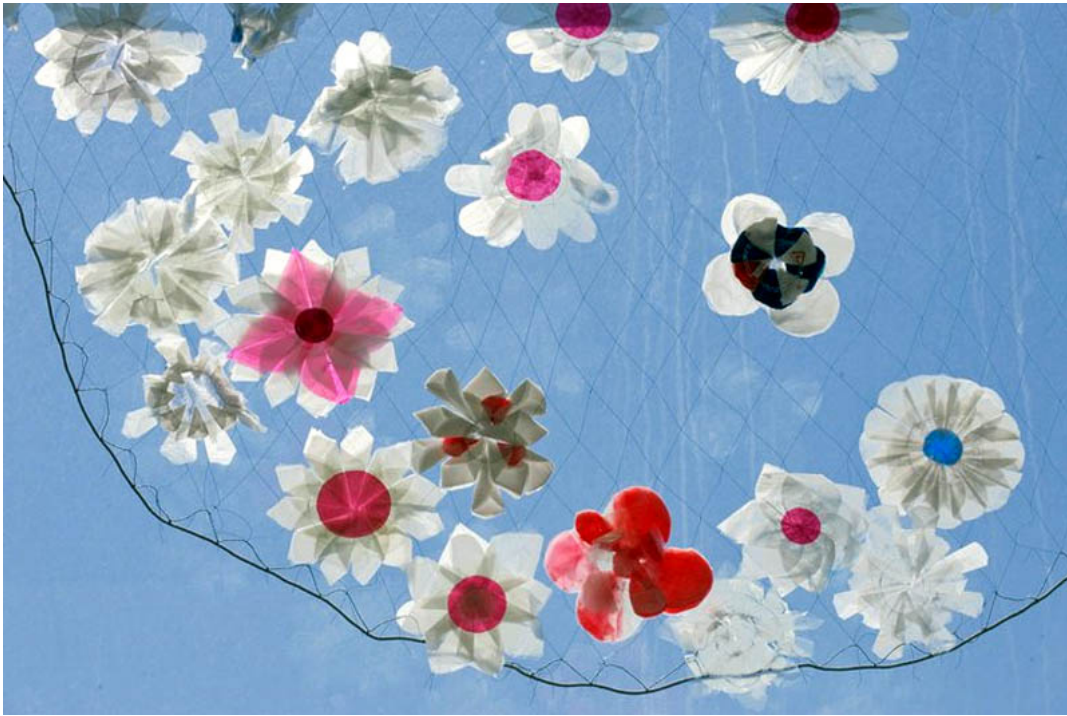
Muutamia näyttämistämme referenssikuvista



Taiteilija: Francisco Pajaro



Taiteilija: Jardin Gramacho



Taiteilija: Aino Favén



Taiteilija: Tuntematon